



UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

Trabajo de Fin de Máster
Máster en Estudios Avanzados en Derechos Humanos

**“CÓMIC. UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN
EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS”**

Autor
Danilo Alberto Caicedo Tapia

Bajo la Dirección de
Dr. D. Miguel Ángel Ramiro Avilés

Bajo la Tutoría de
Dra. D.^a María José Fariñas Dulce

Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”
Getafe, Madrid

2014

ÍNDICE

Página

Introducción.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE

Capítulo I. Una aproximación necesaria a los derechos humanos, y su relación con la democracia y el Estado de Derecho.....	5
---	----------

1.1. Derechos humanos como denominación y concepto.....	6
1.2. Conceptualización de los derechos humanos.....	8
1.3. Derechos humanos y democracia.....	14
1.4. Derechos humanos y Estado de Derecho.....	17
1.5. Legitimidad del poder ejercido por el Estado.....	19
1.6. Ética pública como fundamento de la Educación en y para los derechos humanos.....	22

Capítulo II. Educación en y para los derechos humanos.....	26
---	-----------

2.1. Educación como concepto.....	26
2.2. Educación en y Educación para.....	29
2.3. Educación con enfoque de derechos.....	30
2.4. Educación en y para los derechos humanos.....	37
2.4.1. Definición y finalidades de la Educación en y para los derechos humanos.....	39
2.4.2. Objetivos y contenidos de la Educación en y para los derechos humanos.....	43
2.5. Requerimientos metodológicos de la Educación en y para los derechos humanos.....	46
2.5.1. Metodologías de la Educación en y para los derechos humanos.....	48
2.5.2. Enfoques de la Educación en y para derechos humanos.....	50
2.5.3. Algunas notas metodológicas adicionales respecto a la Educación en y para los derechos humanos.....	54

2.6. La expresión artística como herramienta de la Educación en y para los derechos humanos.....	57
--	----

SEGUNDA PARTE

Capítulo III. Cómic como herramienta ética y estética de la Educación en y para los derechos humanos.....	68
--	-----------

3.1. Aclarando la terminología.....	68
3.2. En búsqueda de una definición propia de cómic.....	71
3.3. Tipos de cómic, diferencias y similitudes del <i>comic book</i> y el <i>comic strip</i>	72
3.4. Características del cómic.....	77
3.4.1. Vocabulario propio y unificado.....	77
3.4.2. Proceso particular de creación.....	87
3.5. Develando las cualidades del cómic y rompiendo mitos.....	89

Capítulo IV. Viñeta por viñeta. Obras del cómic al servicio de la Educación en y para los derechos humanos.....	110
--	------------

4.1. Pautas metodológicas para la inclusión del cómic en la actividad educativa.....	110
4.1.1. El recurso.....	110
4.1.2. La metodología.....	111
4.1.3. La obra.....	112
4.1.4. La evaluación.....	113
4.2. Viñeta por viñeta. Cómic y enseñanza.....	113
4.3. Obras del cómic al servicio de la educación en y para los derechos humanos.....	123
Conclusiones.....	146
Bibliografía.....	151

Introducción

Esta investigación es la consecuencia directa de haber cursado el Máster en Estudios Avanzados en Derechos Humanos en la Universidad Carlos III de Madrid, con lo cual no me refiero de manera alguna al requisito formal que conlleva esta actividad académica, sino a la experiencia y contenidos proporcionados por esta Casa de Estudios. En especial, por su relación directa e influencia con este texto, me refiero al taller “Nuevas herramientas metodológicas: cine, literatura y cómics”, seguido durante los años 2012-2013, dirigido por el Doctor Miguel Ángel Ramiro Avilés y organizado por el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”.

Entre los objetivos del taller se destacaban los siguientes: abordar la problemática filosófica que encierran los derechos humanos y sus conceptos íntimamente vinculados; contribuir a que el estudiante ejercite su capacidad crítica-analítica; elaborar argumentos para el debate ético-jurídico sobre problemas contemporáneos relevantes, todo desde una perspectiva interdisciplinar, en la cual el Derecho, la Política y la Filosofía encuentran un punto de partida para la discusión mediante una metodología basada en el arte, en sus distintas expresiones, como es el caso del cine, la literatura y los cómics.

En esta investigación, basada en dicha experiencia educativa positiva, se plantea como objetivo analizar la utilidad, idoneidad e importancia del arte como herramienta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de manera específica del cómic como expresión artística y medio de masas provisto de su propia identidad, para lo cual considera sus características ética y estéticas, que pueden ser aprovechadas como un recurso atractivo y novedoso a emplearse dentro de la educación *en y para* los derechos humanos.

La temática escogida parte de una necesaria aproximación a los derechos humanos como categoría conceptual, entendiéndolos como una noción ética, política, jurídica, histórica y eminentemente social, la cual se encuentra en estrecha vinculación e interdependencia con la democracia y el Estado de Derecho; estableciendo una tríada que representa un cambio estructural en la forma en que el ser humano coexiste con otros seres humanos y organiza su sociedad, que debe entenderse como un cambio significativo de tiempo o de época¹.

La tríada de conceptos a la que hago referencia, configura un verdadero orden social, dotado de valores y principios que requieren de un convencimiento, respaldo y defensa por

¹ Norberto Bobbio, *El Tiempo de los Derechos*, Madrid: Sistema, 1991, pp. 14-17 y 97-115.

parte de sus ciudadanos; actividad en la cual conceptos como “ética pública” y “virtudes públicas” juegan un rol fundamental², en cuanto a dotar de coherencia lógica y consenso la búsqueda colectiva del bien común y del buen vivir como finalidad última.

Es bajo este marco de lo “público” que, acto seguido, se da cuenta de la importante función que cumple la educación en la formación del ser humano, visto desde su individualidad, pero sobre todo, entendiéndolo como parte integral de una organización social que comparte determinados valores y principios conducentes a determinadas aspiraciones y fines. Se justifica de esta manera la existencia de un particular tipo de educación que se enfoque en la reflexión respecto a los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho.

Lo anterior guarda conformidad con la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, considerada uno de los más importantes hitos históricos de la humanidad y el documento ético-jurídico más relevante en la materia. En la Declaración desde su preámbulo se expresa la importancia que tienen la educación y la enseñanza como mecanismos para el respeto y garantía de los derechos humanos³. De igual forma, la *Carta de las Naciones Unidas* menciona entre las finalidades de la organización, la necesidad de lograr una convivencia pacífica entre las personas y entre los Estados, siendo la educación una herramienta fundamental para crear dichas condiciones⁴.

Es así que la actividad educativa centrada en los derechos humanos se constituye en un elemento por demás importante y necesario para el funcionamiento de la sociedad, abarcando una doble perspectiva. Por una parte, la *educación en* conocimientos, focalizada en el entendimiento de categorías, conceptos y clasificaciones, referentes a la tríada derechos humanos, democracia y Estado de Derecho; por otra, una *educación para* el desarrollo de actitudes y aptitudes coherentes con dichos conocimientos⁵.

² Gregorio Peces-Barba, “Ética pública-ética privada” en *Anuario de Filosofía del Derecho* n.º 14, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 1996-1997, pp. 531-544; y Victoria Camps, *Virtudes Públicas*, Madrid: Espasa-Calpe, 2.ª ed., 1990 pp. 7-32.

³ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, preámbulo. Aprobada mediante Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Consultado el 25/4/2014 de https://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml.

⁴ Naciones Unidas, *Carta de las Naciones Unidas*, preámbulo. Adoptada el 26 de junio de 1945, en vigor desde el 24 de octubre de 1945, de conformidad con el artículo 110 de dicho instrumento. Consultado el 25/4/2014 de <https://www.un.org/es/documents/charter/>.

⁵ Xesús R. Jares, *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid: Popular, 2.ª ed., 2002, pp. 67-69.

La educación en y para los derechos humanos requiere de metodologías particulares orientadas hacia el cumplimiento de sus objetivos, las cuales sean una alternativa frente a la visión estrictamente teórica y dogmática, acompañada del uso exclusivo de la clase magistral y el dictado. Estas nuevas metodologías participativas pondrán énfasis en un aprendizaje-enseñanza desde lo vivencial, además de lo conceptual, en la obtención de conocimiento y formación basados tanto en la razón como en la emoción, en el conocimiento del contexto local hacia lo global como antecedente necesario para la formación de un espíritu crítico y compromiso ciudadano orientado hacia una acción transformadora⁶.

El arte es una de las principales herramientas empleadas por las metodologías y enfoques activos y participativos, sobre la base de su capacidad ética y estética para transmitir de manera efectiva los valores y principios en los cuales se fundamentan los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho⁷; además en plena correspondencia con su facultad intrínseca para presentar de forma fácil y didáctica conocimientos y conceptos, así como también para sensibilizar mediante la emoción y generación de empatía, superando toda clase de barreras culturales⁸.

Dentro de todas las expresiones artísticas existentes, en esta investigación me he centrado en el cómic, una de las representaciones menos exploradas desde lo académico en comparación con otras artes como la literatura o el cine. Por tanto, existe un vacío en cuanto al análisis del cómic como expresión artística y medio en relación con las Ciencias Sociales; de manera mucho más específica, aunque no exclusiva, con el ámbito de estudio del Derecho y la Pedagogía⁹.

El cómic, como uno de los objetos centrales de esta investigación, es estudiado a profundidad desde su estructura, historia, características, cualidades y tipologías. Es entendido como una auténtica forma de expresión artística y medio de comunicación masiva; representa un tipo especial de narrativa gráfica, provisto de su propia identidad que, bajo sus particulares

⁶ José Tuvilla Rayo, *Educación en los Derechos Humanos*, Madrid: Editorial CCS, 2.^a ed., 1993, pp. 56-59.

⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículos 3 y 6. Aprobada mediante Resolución 66/137, de 19 de Diciembre de 2011. Consultado el 9/5/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/UNDHREducationTraining.htm>.

⁸ Ver Lynn Hunt, *La Invención de los Derechos Humanos*, Barcelona: Tusquets Editores, 2009 [2007]. También Martha Nussbaum, *Justicia Poética*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1997 [1996].

⁹ Ver María Jesús Fernández Gil y Miguel Ángel Ramiro Avilés, "Derechos humanos y cómic: un matrimonio est-éticamente bien avenido" en *Revista Derecho del Estado* n.º 32, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2014. También Miguel Ángel Ramiro Avilés, ed., *Derechos, cine, literatura y cómics. Cómo y por qué*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014.

convenciones de uso de la imagen y la palabra, faculta la transmisión de toda clase de información, generando además una respuesta sensible en el lector.¹⁰

Partiendo de dicho análisis, esta investigación desarrolla una parte eminentemente propositiva, en la cual se establecen las principales pautas metodológicas en las cuales el profesorado debería apoyarse para el uso del cómic en la actividad educativa, así como ejemplos prácticos de abordaje de temáticas propias de la educación en y para los derechos humanos, a través de un catálogo representativo de obras de distintos autores y autoras.

Los ámbitos de análisis de esta investigación sobrepasan las fronteras del Derecho, abarcan también aspectos y contenidos de la Pedagogía, la Sociología, la Semiótica, los Estudios del Arte y la Teoría del Cómic. Esto ineludiblemente se debe al carácter complejo de los derechos humanos, la educación y el arte como objetos de estudio, los cuales no pueden ser ubicados en compartimentos estancos y aislados de una sola ciencia, sino necesariamente en relación con el ámbito social, que se caracteriza precisamente por su multiplicidad y complejidad.

Por esa razón, la opción epistemológica de la interdisciplinariedad será la metodología empleada durante esta investigación con la finalidad de integrar distintos tipos de conocimiento, niveles de análisis y favorecer un diálogo entre diversas disciplinas¹¹. Las fuentes utilizadas son principalmente de tipo bibliográfico, rescatando nuevamente su carácter interdisciplinario. Son tres grandes ámbitos temáticos de las obras consultadas: primero, las enfocadas en lo filosófico, lo político y lo jurídico; segundo, las especializadas en el ámbito educativo, y de manera puntual, en la educación en valores con énfasis en la educación en y para los derechos humanos; tercero, las referidas al estudio de arte, la teoría del cómic y, claro, las obras de cómic.

Finalmente, advierto al lector que por la temática de la investigación, dentro de la segunda parte del trabajo, se presentará frecuentemente texto con imagen, siendo las dos representaciones partes integrales de la investigación, ambas con igual importancia para un correcto análisis y entendimiento de los contenidos aquí expuestos.

¹⁰ Ver Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma, 2002 [1985]; Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao: Astiberri, 2009 [1993]; Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The power of comics: history, form & culture*. New York: Bloomsbury, 2013.

¹¹ María José Fariñas Dulce, *Los derechos humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la "actitud postmoderna"*, Madrid: Dykinson, 2.ª ed., 2006, pp. 57-59. También Juan José Tamayo y María José Fariñas Dulce, *Culturas y religiones en diálogo*, Madrid: Síntesis, 2007, p. 10.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN NECESARIA A LOS DERECHOS HUMANOS, Y SU RELACIÓN CON LA DEMOCRACIA Y EL ESTADO DE DERECHO

Resulta imposible adentrarme en los contenidos de la *educación en y para los derechos humanos*, y en la utilidad del cómic como herramienta metodológica para alcanzar dicha finalidad, sin haber analizado antes el concepto y desarrollo que configuran los *derechos humanos* como base principal de esta investigación. Este estudio previo resultaría incompleto, si no explico además dos conceptos con los que los derechos humanos tienen una relación muy estrecha¹²: la *democracia* y el *Estado de Derecho*.

Los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho, en su conjunto, vinculados, coordinados e interdependientes, conforman el trípode que sostiene un determinado orden, bajo el cual se puede hablar de cada uno de estos conceptos en su real dimensión; también hacen posible una aproximación integral a un auténtico sistema que tiene por finalidad principal y primigenia el respeto y garantía de los derechos humanos¹³.

La educación en y para los derechos humanos, que tiene como principal e importante finalidad el afianzamiento y evolución del sistema antes referido, así como el respeto y garantía de los preceptos mencionados, necesariamente deberá basarse en el universo moral y valorativo conformado por los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho¹⁴. Estos preceptos girarán en torno a un concepto cardinal como es la dignidad humana, la cual es entendida por Immanuel Kant bajo la siguiente fórmula, de la cual destaco el vínculo intrínseco entre humanidad y dignidad, y la dimensión tanto individual como colectiva de esta última:

La humanidad misma es una dignidad; porque el hombre no puede ser utilizado únicamente como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en esto consiste precisamente su dignidad (la personalidad), en virtud de la cual se eleva sobre todos los demás seres del mundo que no son hombres y sí que pueden utilizarse, por consiguiente, se eleva sobre todas las cosas. Así pues, de igual modo que él no puede

¹² Elías Díaz, *Estado de Derecho y sociedad democrática*, Madrid: Taurus, 9.ª ed., 2010 [1966], pp. 46-57.

¹³ Elías Díaz afirma que para este específico orden o sistema existe un particular tipo de cultura que se caracteriza por la relación entre principios éticos derivados de los derechos humanos, exigencias políticas nacidas de la democracia y construcciones jurídicas representadas en el Estado. Ver Elías Díaz, “Respeto a la ley” en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 234-235.

¹⁴ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., p. 44.

autoenajenarse por ningún precio (lo cual se opondría al deber de autoestima) tampoco puede obrar contra la autoestima de los demás como hombres, que es igualmente necesaria; es decir que está obligado a reconocer prácticamente la dignidad de la humanidad en todos los demás hombres, con lo cual reside en él un deber que se refiere al respeto que se ha de profesar necesariamente a cualquier otro hombre.¹⁵

Completando lo anterior la concepción moderna de dignidad pondrá énfasis en el concebir a los individuos como sujetos morales, quienes se encuentran dotados de *libertad de elección*, con la consecuente posibilidad para elaborar un *plan de vida* propio, limitado únicamente por la integridad física y moral de las demás personas¹⁶. A partir de esta elaboración se puede entender el concepto y desarrollo de los derechos humanos.

Es en este entorno en el que el arte, y más concretamente el cómic como medio y expresión artística, provisto de sus propias características, es propuesto dentro de esta investigación como una herramienta metodológica idónea para el particular tipo de educación en valores, que es la educación en y para los derechos humanos en el marco de una ética pública; actividad para la cual el cómic se valdrá de un específico tipo de narración gráfica, en la que será apreciable la presencia o ausencia tanto de los derechos humanos, como de la democracia y el Estado de Derecho.

1.1. Derechos humanos como denominación y concepto

Es indispensable partir de la pregunta: ¿qué se debe entender por los derechos humanos?, planteamiento que aunque tenga la apariencia de una simple discusión terminológica, en realidad encierra un complejo debate conceptual. Tal como lo señala Gregorio Peces-Barba, el término derechos humanos es frecuentemente usado con distintas y variadas motivaciones y finalidades, no solo por los juristas sino por los políticos, los filósofos y en general por todos los ciudadanos, razón por la cual existe toda clase de incorrecciones y confusiones en el uso de dicha terminología, llegando incluso a afirmar la existencia de una retórica de los derechos humanos¹⁷.

¹⁵ Immanuel Kant, *La metafísica de las costumbres*, Madrid: Tecnos, 1989 [1797], pp. 335-336.

¹⁶ Rafael de Asís, "Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos" en Ignacio Campoy Cervera y Agustina Palacios, *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid: Dykinson, 2007, pp. 37-42.

¹⁷ Gregorio Peces-Barba, *Curso de Derechos fundamentales: Teoría general*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado, 1995, pp. 21-22.

Francisco Laporta también advierte la abundancia y ligereza en la mención y referencia al término derechos humanos, tanto en el espacio doctrinario como en el social, lo cual ha conllevado a una notable falta de concreción y vaguedad en cuanto a qué significan y comprenden en efecto los derechos humanos¹⁸. Por su parte, María del Carmen Barranco acusa dicha problemática no solo al abuso lingüístico al cual es sujeto el término, sino también al contenido histórico y emotivo que encierra¹⁹.

Lo dicho por los autores mencionados respecto al uso de la expresión derechos humanos se ve problematizado sobre todo por el hecho de la existencia de distintas denominaciones, que no necesariamente significan lo mismo y que suponen una determinada opción ideológica, pudiendo mencionarse: derechos humanos, derechos naturales, derechos públicos subjetivos, libertades públicas, derechos morales y derechos fundamentales, entre muchas otras denominaciones particulares a una época y contexto territorial.

El propósito de esta investigación no es saldar la discusión respecto a un término que es considerado un *concepto esencialmente controvertido*, tal como lo señala Francisco Javier Ansuátegui, partiendo de las numerosas interpretaciones que genera y la imposibilidad para establecer una definición única²⁰. Con esa consideración, aclaro que en esta investigación utilizaré por regla general la expresión derechos humanos.

La utilización de esta terminología la realizaré bajo dos consideraciones, en las cuales coincido con lo expresado por María del Carmen Barranco, quien afirma que toda concepción de derechos humanos debe reunir indefectiblemente dos condiciones: a) Ser un factor de legitimidad del poder político; b) Tener como objetivo la protección del individuo²¹.

El término escogido es útil para el desarrollo de los contenidos de esta investigación, centrada en la educación en y para los derechos humanos, por cuanto es un término que se

¹⁸ Francisco Laporta, "Sobre el concepto de derechos humanos" en *Revista Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho* n.º 4. Alicante: Universidad de Alicante, 1987, pp. 23- 24.

¹⁹ María del Carmen Barranco, *El discurso de los derechos: del problema terminológico al debate conceptual*. Madrid: Dykinson, 1996, p. 10.

²⁰ Francisco Javier Ansuátegui, "Las definiciones del Estado de Derecho y los derechos fundamentales" en *Revista Sistema* n.º 158. Madrid: Fundación Sistema, 2000, pp. 91-98. También Walter Bryce Gallie, "Essentially contested concepts", in *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56., London: Aristotelian Society, 1956, pp. 167-169.

²¹ María del Carmen Barranco, *El discurso de los derechos: Del problema terminológico al debate conceptual*, op. cit., pp. 1-2.

mueve principalmente en la esfera del lenguaje natural antes que en la del lenguaje técnico, razón por la cual supera la barrera muchas veces existente entre lo social y lo jurídico²².

La expresión mencionada goza de un mayor reconocimiento y familiaridad para la generalidad de personas, lo cual facilita dentro del campo educativo no solo la enseñanza y el aprendizaje de las principales premisas que abarca este concepto, sino que posibilita una mayor aceptación y, sobre todo, empoderamiento de sus postulados. Esto último resulta más destacable aún, debido a la emotividad e historicidad que el término derechos humanos conlleva, algo que puede ser aprovechado de una forma positiva sin caer en la manipulación.

Finalmente, desde una visión práctica, derechos humanos es la expresión más utilizada por los organismos internacionales especializados en la materia; de manera correspondiente, es plasmada en un gran número instrumentos internacionales de importancia, como es el caso de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*, entre muchos otros. Esto permite unificar la terminología a ser empleada dentro de la enseñanza de los derechos humanos, en especial en la dirigida a personas no especialistas en la materia.

Es imperioso aclarar que la elección del término derechos humanos, al tenor de los contenidos de esta investigación, no obsta de manera alguna para que en la puesta en práctica de la actividad de educar, en y para los derechos humanos, sea recomendable enseñar como objeto principal otro tipo de denominaciones y conceptos similares; esto dependerá del entorno en el que se realice dicha enseñanza: geográfico, histórico, social y cultural, entre muchos otros de los elementos que se deberán considerar al momento de emprender la labor educativa.

1.2. Conceptualización de los derechos humanos

En párrafos anteriores había señalado la problemática existente en cuanto a establecer una denominación unificada al concepto que en la presente investigación llamo derechos humanos, estableciendo además ciertos mínimos indispensables en cuanto al contenido del

²² *Ibid.*

término. En este punto me interesa destacar el múltiple enfoque desde el cual los derechos humanos pueden ser entendidos y abordados²³, refiriéndome al menos a los siguientes:

a) Desde un punto de vista ético, los derechos humanos en sí mismos se presentan como expresiones o instrumentos con contenidos altamente valorativos. Así, independientemente de la posición doctrinaria que uno adopte entre el iusnaturalismo, el positivismo u otras posturas eclécticas o intermedias, es realmente difícil no dimensionar el vínculo existente entre la ética y los derechos humanos, y de estos últimos con el Derecho²⁴.

Como he mencionado, los derechos humanos se configuran en la razón de existir de los Estados, esto en razón que dicha categoría conceptual hace referencia a “criterios morales de especial relevancia para la convivencia humana”²⁵, como es el caso de la libertad, la igualdad, la solidaridad, entre otros, pero siempre bajo el marco que establece la base y fundamentación de la idea de dignidad humana, siendo precisamente esta la fórmula utilizada por la *Declaración Universal de Derechos Humanos*²⁶.

En correlación, los derechos humanos tendrán como objeto el respeto y garantía de bienes primordiales para sus titulares²⁷; es decir, se centrarán en pretensiones humanas que no son de importancia baladí, sino que son verdaderas exigencias sin las cuales los seres humanos estarían imposibilitados de desarrollarse individual y socialmente, en franco desconocimiento de las propias características que nos definen como humanidad²⁸.

Los derechos humanos vistos como principios morales de gran relevancia, requieren de su positivización, puesto que es a partir de dicho proceso que se puede hablar propiamente y jurídicamente de derechos en un sentido estricto, entendiéndolos como una elaboración conceptual propia de la modernidad, que alcanzan a través de la evolución histórica de suficiente desarrollo y garantías.

²³ María del Carmen Barranco, “Los contenidos materiales de las constituciones y la posibilidad de un constitucionalismo positivista” en José Antonio Ramos Pascua y Miguel Ángel Rodilla González, eds., *El positivismo jurídico a examen: estudios en homenaje a José Delgado Pinto*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006, p. 343.

²⁴ Rafael de Asís Roig, *Sobre el concepto y fundamento de los derechos: una aproximación dualista*, Madrid: Dykinson, 2001, pp. 21-24.

²⁵ Gregorio Robles, *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, Madrid: Cívitas, 1992, pp. 19-20.

²⁶ Eusebio Fernández García, *Teoría de la justicia y derechos humanos*, Madrid: Debate, 1984, pp. 107-120.

²⁷ Carlos Santiago Nino, *Ética y derechos humanos: un ensayo de fundamentación*, Buenos Aires: Astrea, 2.^a ed., 2007 [1989], pp. 40-41.

²⁸ “La defensa de la propia dignidad es un deber moral, no hacerlo equivale a pretender renunciar a su humanidad”. Ernesto Garzón Valdés, *Propuestas*, Madrid: Trotta, 2011, pp. 74.

b) Desde un punto de vista político, es fácil dar cuenta que al hablar de derechos humanos no se puede deslindar dicha conceptualización de un determinado orden social y político como es el Estado de Derecho, que goza de caracteres particulares que lo diferencian claramente de las dictaduras y regímenes totalitarios, en los cuales los derechos humanos se convierten en meras apariencias sin aplicabilidad práctica, sujetas a la arbitrariedad del poder de turno. Por eso, los derechos se establecen como criterios definitorios de legitimación del poder.

En referencia a este mismo orden político y social, que se presenta como el ideal para la plena vigencia de los derechos humanos, es imperioso hacer notar que el mismo no se halla cerca de estar completo sin la presencia de la democracia, la cual no debe ser entendida como un símil de sufragio sino como un orden político que implica la libre discusión, decisión y aceptación por parte de los ciudadanos de un conjunto común de valores y principios²⁹. Más adelante desarrollaré con mayor profundidad la íntima relación existente entre derechos humanos, democracia y Estado de Derecho.

c) Desde el punto de vista jurídico, existen distintas visiones acerca de cómo deben ser concebidos los derechos humanos, siendo uno de los principales criterios metodológicos el determinar la relevancia otorgada a los aspectos jurídicos y éticos de los derechos, resultado de lo cual es posible distinguir entre posturas monistas y dualistas.

Acudiendo a cierta simplificación, las posturas monistas tienden esencialmente a entender a los derechos humanos como creaciones conceptuales bien derivadas de la naturaleza moral (iusnaturalismo) o en su defecto emanada eminentemente de lo jurídico (positivistas); desde otra arista se encuentran las posturas dualistas, las cuales vienen a ser eclécticas o conciliadoras, concibiendo a los derechos desde una doble dimensión, caracterizada por ser tanto moral como jurídica. Desde mi posicionamiento, considero a las posturas dualistas mucho más adecuadas al brindar una visión mucho más integral, otorgando relevancia y consideración tanto al aspecto moral como al aspecto jurídico³⁰.

Partiendo de lo anterior, es necesario dar cuenta de la importancia que implica el proceso de positivización de los derechos humanos, puesto que permite que dichos criterios morales adquieran un revestimiento jurídico y, en consecuencia, el reconocimiento de la

²⁹ Pedro Cerezo Galán, "Prólogo" en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*, op. cit., pp. 11-12.

³⁰ Rafael de Asís Roig, *Sobre el Concepto y Fundamento de los Derechos. Una aproximación dualista*, op. cit., pp. 5-24.

comunidad internacional y el Estado nacional, por tanto adquieren un conjunto de características y mecanismos que garantizan su respeto y protección, así como facilitan su eficacia³¹. La positivización de los derechos tiene lugar tanto en instancias nacionales como internacionales, siendo la *Declaración Universal de Derechos Humanos* el hito principal sobre el cual se desarrolla un auténtico sistema de normas de carácter supranacional llamado Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

De la mano del proceso de positivización se encuentra un posterior proceso de constitucionalización de los derechos, en otras palabras, los derechos además de ser positivizados pasan a formar parte integral de la Constitución, lo que conlleva que la norma fundamental adquiera una supremacía no solo formal, basada en el imperio de la ley, sino sobre todo material, al contener valores, principios indispensables para la vida en sociedad, traducidos en derechos y libertades, que servirán de base para la construcción de todo el ordenamiento. En contrapartida la norma constitucional dotará a los derechos de una concreción necesaria y de suficientes garantías para su exigibilidad³².

El proceso de constitucionalización es de tal importancia que algunos autores y legislaciones nacionales lo entienden como un nuevo tipo de forma estatal llamado *Estado Constitucional*, la cual se encuentra basada en un nuevo paradigma como es la supremacía de la Constitución por encima de la ley y toda otra norma; es decir, como un nuevo paso evolutivo luego del Estado de Derecho, entendiendo a este último con un Estado estrictamente legalista cuya mayor representación del poder es la ley y el Parlamento como autoridad, y luego del Estado absolutista caracterizado por la centralización del poder y la autoridad en una sola persona³³.

En la presente investigación adopto la denominación *Estado de Derecho* por entender que reúne todas las características propias que esta denominación ha adquirido dentro del constitucionalismo clásico y, sobre todo, en el constitucionalismo de postguerra. Además, comprende el principio moderno de supremacía constitucional, conservándose una terminología que tiene de por sí un valor ético, político, jurídico e histórico.

³¹ Gregorio Robles, *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, op. cit., pp. 19-20.

³² Gregorio Peces-Barba, *Curso de derechos fundamentales: Teoría general*, op. cit., pp. 156-160 y 413-416.

³³ Ramiro Ávila Santamaría, "Ecuador: Estado constitucional de derechos y justicia" en Ramiro Ávila Santamaría, ed., *La Constitución del 2008 en el contexto andino: análisis desde la doctrina y el derecho comparado*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008, pp. 19-38.

Para profundizar en el proceso de juridificación constitucional de los derechos, dentro de la doctrina existe cierto consenso en determinar que los derechos cumplen dos funciones. La primera de estas es la *objetiva*: hace referencia a entender a los derechos como las normas superiores del ordenamiento, es decir, implica su *fundamentalidad* al ser criterios de validez tanto en su aplicación como en su interpretación de los actos, normas y decisiones que deberán cumplir no solo requisitos formales, como la competencia y el procedimiento, sino también, y principalmente, los contenidos materiales de la Constitución, reflejados en valores, principios y derechos³⁴.

La segunda de las funciones que cumplen los derechos dentro del marco de su constitucionalización es la *subjetiva*: hace relación a la llamada *resistencia* de los derechos, entendida como el conjunto de especiales y reforzadas garantías que el ordenamiento les otorga, en razón de su especial relevancia y jerarquía, con el objeto de que los derechos sean debidamente oponibles, en su reconocimiento y ejercicio, tanto a los poderes públicos como a los privados³⁵.

d) Desde un punto de vista social e histórico, se advierte que los derechos humanos no pueden ni deben ser percibidos únicamente como un postulado –jurídico, político y filosófico–, abstracto, universal y atemporal,³⁶ sino sobre todo como un proceso social e histórico concreto³⁷; es decir, como representaciones de emociones, aspiraciones y necesidades reales, provenientes de seres humanos que desarrollan su vida dentro de un determinado contexto, tiempo y lugar³⁸.

La anterior afirmación no significa entender a los derechos humanos como variables y relativos a cada contexto, en lo que sería una fundamentación historicista según Eusebio Fernández³⁹, sino reconocerlos –en palabras de Gregorio Peces-Barba– como la

³⁴ María del Carmen Barranco, “Los contenidos materiales de la Constitución y la posibilidad de un Constitucionalismo positivista”, *op. cit.*, pp. 345-347.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Ver María José Fariñas Dulce, *Los derechos humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*, *op. cit.*, p. 20. La autora sostiene al respecto: “El concepto de los derechos humanos no puede construirse, pues, como un concepto normativo de validez universal y suprahistórico”, y luego añade, que la historicidad significa pluralidad y diferencia.

³⁷ Norberto Bobbio, *El tiempo de los derechos*, *op. cit.*, p. 17. “Desde el punto de vista teórico he sostenido siempre y continúo haciéndolo, que los derechos humanos, por muy fundamentales que sean, son derechos históricos, es decir, nacen gradualmente, no todos de una vez y para siempre, en determinadas circunstancias, caracterizadas por luchas por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes”.

³⁸ *Ibid.*, p. 70.

³⁹ Eusebio Fernández García, *Teoría de la justicia y derechos humanos*, *op. cit.*, pp. 84-107.

“cristalización histórica de una concepción moral que sitúa como eje la dignidad del hombre, los valores de libertad e igualdad como cauces para alcanzarla”⁴⁰.

El factor de historicidad funge como la evidencia de las luchas y conflictos sociales que les dan forma y contenido a los derechos, y son la base para entender su nacimiento en la modernidad y línea de evolución a través de distintas etapas, desde su positivización, pasando por la generalización, internacionalización y llegando a su especificación. Así como también para comprender las particularidades de cada de modelo histórico de derechos humanos, como es el caso del Inglés, Americano y Francés⁴¹.

En tal sentido, Gregorio Peces-Barba explica lo erróneo que sería pretender dar una definición sobre derechos humanos desapegada de su contorno y consideración histórica, e intentar además que dicha única definición se considere como eterna y definitiva, perdiendo de vista la importancia de la pluralidad de definiciones que, destacando elementos propios de su lugar y tiempo, contribuyen al esclarecimiento de la idea de derechos, a su fundamentación, cambio y evolución⁴².

Así, Luis Prieto Sanchís afirma que esta comprensión de los derechos humanos como categoría ética, cultural e histórica, faculta el entender al Derecho y a los derechos como espacios siempre abiertos, en constante cambio y evolución producto de su relación directa e inmediata con el quehacer humano⁴³. De esta manera el autor plantea en líneas generales que la concreción más adecuada del concepto de derechos humanos será aquella que en cada momento mejor satisfaga los valores morales que están detrás de ese concepto⁴⁴.

El planteamiento anterior permite entender los derechos humanos desde dos aristas: la primera, como categoría conceptual, acudiendo al aspecto que se suele entender tradicionalmente como cognitivo; y la segunda, atiende al ámbito de lo usualmente vinculado a lo emotivo y empírico, resaltando el proceso histórico y social que los derechos humanos comprenden. La unión de ambas facilitará el alcanzar una verdadera educación en y para los derechos humanos, mediante una enseñanza y aprendizaje dotado tanto de razón como de emoción.

⁴⁰ Gregorio Peces-Barba, *Escritos sobre derechos fundamentales*, Madrid: Eudema, 1988, p. 234.

⁴¹ María José Fariñas Dulce, *Los Derechos Humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*, op. cit., pp. 2-7; y, Gregorio Peces-Barba, *Curso de Derechos Fundamentales. Teoría General*, op. cit., pp. 154-197.

⁴² Gregorio Peces-Barba, *Escritos sobre derechos fundamentales*, op. cit., pp. 263-264.

⁴³ Luis Prieto Sanchís, *Estudios sobre derechos fundamentales*, Madrid: Debate, 1990, pp. 87-93.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 92.

1.3. Derechos humanos y democracia

En líneas previas, había adelantado el vínculo y dependencia entre derechos humanos y democracia; en esta sección pretendo explicar dicha relación, sabiendo bien que tan solo estaré rasgando la superficie de algo mucho mayor.

Los derechos humanos tienen un fundamento tanto moral como jurídico y político. Este último punto hace referencia a la idea de democracia que supera con creces su conceptualización política como un sistema de gobierno o, más específicamente, como un método de elección de gobierno⁴⁵; cumpliendo además importantes funciones para la subsistencia misma de la sociedad y del orden escogido para su coexistencia.

Bajo dicha tendencia, Elías Díaz entiende que la democracia debe ser proyectada transversalmente como un concepto moral, político y jurídico⁴⁶, de lo cual, dicho sea de paso, se derivan sus numerosas y variadas definiciones y tipologías, dependiendo sobre qué aspecto se centra el estudio y análisis, así como también respondiendo a qué tendencia filosófica y política se adscribe cada autor.

A pesar de la existencia de distintos conceptos y definiciones de democracia, es posible hablar de un núcleo de certeza respecto a su contenido básico. Es así que desde sus propios orígenes encuentra como característica definitoria la relación indefectible entre la esencia de lo que se entiende por *demos* o pueblo y la facultad o poder *kratos* para decidir su propio destino como colectividad. De lo anterior, Anthony Arblaster explica que “en la raíz de todas las definiciones de democracia, independientemente de cuán refinadas y complejas sean, está la idea del poder popular”⁴⁷.

Los presupuestos de la idea de democracia que nacen en la Grecia antigua ponían su énfasis en el *ethos* social como elemento esencial, es decir, se basaban en la existencia de una comunidad demográfica y política que en mayor o menor grado abarcaba a la generalidad de personas; tendencia que se mantendría sin mayores cambios hasta el siglo XIX. Por otra parte, las ideas modernas de democracia, partiendo de lo anterior, agregan dos nuevos elementos: a) la necesidad de que dicha agrupación social sirva como entorno para el desarrollo de la autonomía y la autorrealización de las personas; b) la capacidad de la organización como

⁴⁵ Anthony Arblaster, *Democracia*, Madrid: Alianza, 1992, p. 93.

⁴⁶ Elías Díaz, “Respeto a la ley” en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*, op. cit., pp. 234-235.

⁴⁷ Anthony Arblaster, *Democracia*, op. cit., pp. 18-19.

medio para alcanzar una buena vida en lo colectivo y la consecución de un plan de vida en lo individual⁴⁸.

El régimen democrático actualmente se basa en la soberanía popular, entendida como el principio por el cual se reconoce que la expresión de la voluntad general de la universalidad de ciudadanos –entendidos como sujetos políticos en su individualidad– es el fundamento tanto del Estado como de toda organización y ejercicio de los poderes que este ejerce a su nombre.

La Constitución y la ley serán entendidas como una manifestación emanada de dicha expresión general, que sirve de regla y límite; bajo este supuesto subyace la idea de que en este sistema es el ciudadano, considerado dentro de la organización social, quien ocupa un lugar central y de primacía frente al Estado, considerado como una creación artificial puesta al servicio de sus derechos y libertades⁴⁹.

El régimen democrático y la soberanía popular, como medios para que la ciudadanía se autogobierne bajo una ley emanada de su voluntad, tienen como condición de existencia y permanencia a los derechos humanos. Es además la igualdad y la libertad de los ciudadanos el presupuesto necesario por el cual el poder popular manifiesta su pluralidad, aceptando y adoptando un determinado orden basado en un “núcleo de valores sobre el que asentar su convivencia”⁵⁰.

Como consecuencia de lo anterior, la democracia será un sistema basado en la pluralidad de expresiones y no solo en las de las mayorías; se busca la máxima participación mediante un debate amplio e inclusivo, en el cual las minorías se encuentren debidamente representadas, y que en ejercicio de sus derechos y libertades, contribuyan con elementos para alcanzar y decidir el mayor consenso posible respecto a la forma común de organizar la vida social. Solo bajo este presupuesto es posible moral y jurídicamente entender al Estado como una auténtica comunidad política⁵¹.

El optar por la democracia significa una decisión ideológica, opuesta diametralmente a todo régimen absolutista y despótico, pues representa un férreo convencimiento en el

⁴⁸ Jürgen Habermas, “Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, Madrid: Alianza, 1998, pp. 268-269.

⁴⁹ Norberto Bobbio, *El tiempo de los derechos*, op. cit., pp. 158-164.

⁵⁰ Gregorio Robles, *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, op. cit., p. 31. También Elías Díaz, “Legitimidad democrática versus legitimidad positivista y legitimidad iusnaturalista” en *Anuario de Derechos Humanos n.º 1*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1982, pp. 62-72.

⁵¹ *Ibid.*

autogobierno de los ciudadanos a través de su amplia, libre y continua participación. El hablar de ciudadanos significa en sí mismo una calidad exigente de ejercicio de derechos, basada fuertemente en la identidad, que no se reduce de forma alguna al criterio de nacionalidad.

La democracia es un voto de confianza en criterios comunes, puesto que implica un exigente nivel de convencimiento en valores y principios comunes por parte de sus ciudadanos, no solo en el momento mismo de creación de la organización estatal, sino sobre todo de forma constante durante la existencia del Estado, siendo esta la base misma de la vida en comunidad⁵².

Todo lo anterior se traduce en la actualidad, necesariamente, en un determinado orden jurídico político⁵³ considerado el mejor para los intereses colectivos, en una nueva concepción de organización de naturaleza estatal en la cual el poder se encuentra dividido y limitado por los derechos humanos, que significan tanto su punto de partida como la razón de su existencia.

Este tipo de Estado tendrá una justificación democrática del poder que ejerce, la cual; posee tanto una vertiente jurídica como política pero por encima de ellas, una fuente prejurídica o metajurídica, basada en valores y principios que representan intereses y necesidades individuales y sociales, que dotan de razón y contenido a las creaciones artificiales de la organización social, como es el Derecho y el propio Estado, que se encuentran limitados por esa voluntad general expresada de manera originaria en la Constitución; luego representada dentro de la ley y la normativa secundaria⁵⁴.

La dignidad humana y los valores que de ella se derivan, no legitimarán cualquier ejercicio de poder, ni cualquier institucionalidad, sino aquella que sea coherente con sus contenidos y postulados: la del Estado de Derecho, que implica a grandes rasgos, como se indicará más adelante, “un específico modo de articulación y ejercicio del Poder político por

⁵² “Una democracia requiere que la ciudadanía sienta los valores que la sustentan y sea capaz de proyectarlos en la vida cotidiana”. Octavio Salazar Benítez, “Cine y valores constitucionales: El Derecho en movimiento” en Abraham Barrero Ortega, coord., *Derecho al Cine: una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2011, p. 20.

⁵³ “En sede histórica sostengo que la afirmación de los derechos humanos deriva de un cambio radical de perspectiva, característico de la formación del Estado moderno, en la representación de la relación política, es decir en la relación Estado-ciudadano o soberano-súbdito”. Norberto Bobbio, *El tiempo de los derechos*, op. cit., p. 17.

⁵⁴ Luigi Ferrajoli, *Derecho y razón: Teoría del garantismo penal*, Madrid: Trotta, 1995, pp. 853-854; además, Juan J. Linz, “Los problemas de las democracias y la diversidad de las democracias” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, op. cit., pp. 225-228.

parte del Estado”⁵⁵, que comprende la institucionalización jurídica de la democracia como medio para la plena vigencia de los derechos humanos⁵⁶.

Esta legitimidad a la que hago referencia tiene dos cauces: uno *de origen* o primigenio, referido al nacimiento del poder y de la institucionalidad que lo ejerce; y otro, *de ejercicio*, ligado al uso de dicho poder. Es así que el Estado de Derecho basará su legitimidad de origen en “el consentimiento, la democracia, el principio de mayorías mediante el sufragio universal, las elecciones periódicas y los derechos políticos”⁵⁷ y fundamentará su legitimidad de ejercicio, en “el sometimiento del poder al Derecho, el imperio de la ley, la interdicción de la arbitrariedad, la separación de poderes y el respeto de los derechos humanos.”⁵⁸

1.4. Derechos humanos y Estado de Derecho

Esta aproximación a los derechos humanos no estaría completa sin abordar además de su correspondencia con la democracia, su relación con el Estado de Derecho, conformando, como he venido diciendo, un orden bajo el cual cada una de estas conceptualizaciones manifiestan su real alcance y contenido.

Tradicionalmente se tiende a identificar el Estado de Derecho de una forma básica en su concepción originaria, como el régimen caracterizado por la existencia de un sistema normativo, sin embargo, como lo señala Francisco Javier Ansuátegui, hace falta algo más o mucho más que un sistema de legalidad para que un Estado adquiera dicha dimensión⁵⁹, recordando así la siempre vigente máxima expresada por Elías Díaz: “No todo Estado es Estado de Derecho”⁶⁰.

Elías Díaz desarrolla dicho argumento, oponiendo la fáctica legalidad del Estado franquista con la legitimidad ética del Estado de Derecho, acudiendo además a la correspondencia necesaria entre realidad empírica y racionalidad ética, elementos no existentes o violados de forma manifiesta dentro de las dictaduras, regímenes autoritarios y otros sistemas caracterizados por la concentración de poder. De esta manera establece que

⁵⁵ Francisco Javier Ansuátegui, “Las definiciones del Estado de Derecho y los derechos fundamentales”, *op. cit.*, p. 91.

⁵⁶ Elías Díaz, “Respeto a la ley” en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*, *op. cit.*, pp. 236-246.

⁵⁷ María Jesús Fernández Gil y Miguel Ángel Ramiro Avilés, “Derechos humanos y cómic: un matrimonio estéticamente bien avenido”, *op. cit.*, pp. 251-252.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Francisco Javier Ansuátegui, “Las definiciones del Estado de Derecho y los derechos fundamentales”, *op. cit.*, pp. 98-99.

⁶⁰ Elías Díaz, *Estado de Derecho y sociedad democrática*, *op. cit.*, p. 42.

para concretarse un Estado de Derecho se deben reunir ineludiblemente determinados elementos, o cumplir indefectiblemente ciertas características⁶¹:

a) *Imperio de la ley como expresión de la voluntad general*. Este elemento hace referencia al sistema jurídico como máxima representación de los intereses de la sociedad, para lo cual, la Constitución como norma fundamental del ordenamiento nace de un poder ciudadano constituyente y originario, que establece los contenidos formales y materiales que deben ser desarrollados por la ley; esta última a su vez es creada por el órgano popular representativo, en su forma de un Parlamento o Asamblea.

Con relación a esta característica o elemento, es necesario aclarar que no todo imperio de la ley es en sí mismo el único fundamento para determinar la existencia de un Estado de Derecho, el sistema jurídico bajo un régimen autoritario puede resultar en un instrumento para el ejercicio de una voluntad individual y absoluta. Por eso, el requerimiento del imperio de la ley como manifestación de la voluntad ciudadana, no solo tiene una dimensión formal sino material, en cuanto a la correspondencia del ejercicio del poder estatal con el sistema normativo y los valores básicos que le dotan de contenido, como es el caso de la democracia y los derechos humanos⁶².

b) *División o separación de poderes*. Este principio se constituye como uno de los más importantes postulados del constitucionalismo clásico en la superación de los Estados absolutistas; su origen en este contexto histórico, fue el escindir y distribuir el poder que en aquel entonces se encontraba centralizado en una sola persona.

En su vertiente clásica implica la división en tres poderes: la función legislativa en la creación de leyes, la función ejecutiva en la aplicación de dichas normas, y la función judicial en el juzgamiento de dichos actos. La idea central de esta distribución es el control y limitación del poder estatal, mediante un régimen de pesos y contrapesos, que tiene lugar dentro de las continuas relaciones entre poderes; así este sistema se convierte no solo en un presupuesto de la democracia, al impedir el ejercicio de un poder absoluto y omnímodo, sino también en una garantía contra la concentración y ejercicio de ese poder, en un reducido grupo de personas⁶³.

⁶¹ *Ibid.*, p. 46.

⁶² *Ibid.*, pp. 46-48.

⁶³ *Ibid.*, pp. 48-51.

c) Legalidad de la administración. Principio que debe ser entendido como la sujeción del Estado al imperio del Derecho. Implica, por una parte, que el poder estatal deberá sujetar su accionar a un sistema de normas previamente establecido, partiendo de las propias prerrogativas y prohibiciones determinadas en la Constitución, validando así uno de los más importantes principios de la organización social: la seguridad jurídica. Por otra parte, implica un sistema de control y responsabilidad por intermedio de los órganos jurisdiccionales competentes, los cuales determinarán, de ser el caso, infracciones y su correspondiente responsabilidad.

Este control implica un límite legal al poder del Estado, una fiscalización del mismo y, sobre todo, una garantía a los derechos de las personas. Estos puntos son fundamentales contra los excesos de poder y ejercicios arbitrarios del mismo dentro de los Estados democráticos⁶⁴.

d) Derechos y libertades fundamentales como garantía jurídico-formal y efectiva realización material. El más alto deber y la razón de ser de los Estados consiste en respetar y garantizar los derechos. Este principio del derecho internacional de los derechos humanos ha sido adoptado por la gran mayoría de las Constituciones modernas, en reconocimiento del conjunto de instrumentos internacionales que comprenden el Derecho Internacional de los Derechos Humanos⁶⁵.

1.5. Legitimidad del poder ejercido por el Estado

Partiendo de las consideraciones anteriores respecto a la relación existente entre derechos humanos, democracia y Estado de Derecho, y habiendo señalado previamente de forma sucinta, que las dos primeras categorías sirven como fundamento de legitimidad del poder ejercido por el Estado, es necesario profundizar en este enunciado. Me basaré en varios de los escritos de Elías Díaz, quien a mi parecer sabe expresar con claridad la facultad intrínseca de toda organización estatal de ejercer su poder principalmente mediante el Derecho.

Elías Díaz indica que no se puede entender a la organización estatal sin su capacidad para manifestar su poder por medio de normas jurídicas dotadas de obligatoriedad, así como con la consecuente posibilidad de utilizar la coacción; en otras palabras, la facultad de utilizar

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 51-53.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 53-57.

la fuerza para que dicha obligatoriedad se manifieste de forma real en caso de una transgresión recaen de manera monopólica en el Estado, su fundamento será la necesidad de establecer y buscar la permanencia de un determinado orden, lo cual a todas luces es una forma institucional de dominación⁶⁶.

El orden o dominación a la que hago referencia es un fin buscado tanto por el Estado absoluto como por el Estado de Derecho; sin embargo, la diferencia estriba en la legitimidad del ejercicio de poder para instaurar un orden determinado. En tal sentido, una de las formas históricas de justificar el poder ejercido por el Estado sobre la sociedad es el reducir a la legitimidad a la legalidad; en otras palabras, es válido y por tanto legítimo todo Derecho emanado del Estado mediante los procedimientos formales establecidos. Bajo esta línea de pensamiento, es igualmente legítimo el Derecho emanado del Estado absoluto que la del Estado de Derecho de igual manera, la norma que ordena la violación de los derechos humanos y los principios democráticos que aquella norma que busca el respeto y garantía de los mismos⁶⁷.

Como es de esperar, Elías Díaz critica duramente esta concepción en extremo formalista. Sostiene que dicha forma de entender la legitimidad es “ilegítima y reduccionista”; añade que tal entender significaría una deformación y empobrecimiento del concepto, insuficiente e inaplicable a la organización estatal, mucho más aún al Estado de Derecho. Por eso, afirma que la legitimidad además de la arista formal debe tener una arista material, cuyos criterios esenciales son los derechos humanos y la democracia. Entonces, solo así, el Estado – la fuerza que este ejerce mediante el Derecho y el orden producto de lo anterior– puede ser legitimado en plenitud, formal y materialmente, moral y jurídicamente⁶⁸.

Desde esta concepción, el Derecho es entendido como fuerza pero también como regulación de la fuerza. Esto último debe ser entendido como una limitación al poder del Estado, y el único ente posible de imponer esta regulación es el propio mandante, es decir, la organización social mediante su expresión libre, general, participativa y consensuada, que se refleja de forma originaria en el texto constitucional al cual el Estado se encuentra ineludiblemente sujeto, al igual que a la normativa jerárquicamente inferior subordinada

⁶⁶ Elías Díaz, “Legitimidad democrática *versus* legitimidad positivista y legitimidad iusnaturalista” en *Anuario de Derechos Humanos*, op. cit., pp. 51-72.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 62-72.

formal y materialmente a la Constitución, dictada con la idea última de la organización social como mandante⁶⁹.

La Constitución es un documento jurídico pero también ético, formal pero así mismo material, por tanto no basta que el Estado se ciña estrictamente a los requerimientos formales en el ejercicio del poder, sino también, y sobre todo, a los requerimientos materiales. Es decir, a los contenidos esenciales, valores, principios, y claro, derechos, que configuran la razón misma e identidad de la organización estatal, como creación puesta al servicio del ciudadano; solo de esta manera la fuerza cumplirá con el presupuesto de una “legalidad vinculada con el poder y una legitimidad vinculada con la razón”⁷⁰.

Al Derecho como ejercicio del poder dentro de un Estado democrático, no le basta con imponerse sino también requiere convencer. No es suficiente tampoco la obediencia por parte de sus ciudadanos sino la confianza; esto solo puede ser posible si justifica las disposiciones jurídicas en la fuerza de la razón, en fundamentos comunes de la organización social que se basan en la dignidad humana y en los criterios de valor que de ella derivan. Únicamente de esta manera el Derecho deja de ser concebido como un instrumento de opresión, para pasar a ser considerado un factor de liberación, del cual se desprende la posibilidad de que la persona puede elegir y lograr su plan de vida en el contexto de una organización social justa⁷¹.

Así concebido del Estado de Derecho, como el régimen más exigente en cuanto a participación y consenso requerirá, más que ningún otro orden, de un fuerte respaldo por parte de sus ciudadanos; esto solo es posible mediante un enérgico convencimiento en la idea de lo público como soporte de lo privado. Por eso, será necesaria la creación de una *cultura cívica* como forma de garantizar la permanencia del sistema social y político; dicha cultura se basará en los contenidos de los valores y principios que lo fundamentan: derechos humanos y democracia, pero también en las creencias, costumbres, prácticas y sentimientos que les dan vida en el día a día de la socialización⁷².

⁶⁹ Elías Díaz, “El Derecho: La razón de la fuerza y la fuerza de la razón” en *Derechos y Libertades*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Bartolomé de las Casas, Febrero - Octubre, 1993, pp. 211-212.

⁷⁰ Elías Díaz, “El poder de la legalidad, la razón de su legitimidad”, en *Revista Sistema*, n.º 17, Madrid: Fundación Sistema, 2010, pp. 101-104.

⁷¹ Elías Díaz, “El Derecho: La razón de la fuerza y la fuerza de la razón” en *Derechos y Libertades*, op. cit., pp. 217-223, Elías Díaz, “El poder de la legalidad, la razón de su legitimidad”, en *Revista Sistema*, op. cit., p. 104; y, Elías Díaz, “Deslegitimación del Derecho y del Estado en la Sociedad Capitalista Actual” en *Anuario de Derechos Humanos* n.º 2, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1983, pp. 32-34.

⁷² Gabriel A. Almond, “La historia intelectual del concepto de cultura cívica” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, op. cit., pp. 348-367.

1.6. Ética pública como fundamento de la Educación en y para los derechos humanos

En el capítulo segundo de esta investigación se analizarán varios instrumentos internacionales de derechos humanos, que establecen la obligación para los Estados de basar sus sistemas educativos nacionales en la idea fundamental de la dignidad humana, afirmando valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad entre muchos otros, y para la búsqueda de metas concretas como el fortalecimiento de la democracia, la consecución de una convivencia pacífica, a través del pleno goce y ejercicio de los derechos humanos. Dicho análisis, pura y estrictamente legalista, parecería premisa suficiente para concluir como necesaria la implementación de un área especializada de conocimientos, como la educación en y para los derechos humanos.

El razonamiento expuesto líneas atrás podría ser correcto pero es incompleto, siendo esencial encontrar un fundamento ético y filosófico para justificar no solo la necesaria creación de una cultura cívica dentro de la organización estatal, sino también la implementación de la educación en y para los derechos humanos en los programas de estudio, como principal forma de generar y consolidar una cultura en valores específicos⁷³. Este fundamento tiene mucho que ver con las altas exigencias del Estado de Derecho como sistema sostenido por los derechos humanos y la democracia, con la consecuente necesidad de participación y consenso de los ciudadanos que conforman la organización civil.

Dicho fundamento lo encuentro primordialmente en el concepto de la *ética pública*; entendido por Gregorio Peces-Barba como:

[...] el orden justo y estable, los criterios de organización de la vida social, el conjunto de valores principios y derechos, en definitiva el contenido de la idea de justicia que el ordenamiento jurídico de una sociedad democrática debe realizar [...] su finalidad es que todos

⁷³ El fondo de esta discusión versaría sobre la existencia o no de la atribución del Estado para intervenir coactivamente en la moralidad de las personas, lo cual llevaría al planteamiento de distintas posiciones al respecto. Una de ellas, a la cual considero pertinente referirme, es el perfeccionismo que propugna que la misión de la organización estatal es la búsqueda de la perfección del ser humano como camino para alcanzar la vida buena, fundamento en el cual el Estado basaría su intervención. En la otra arista se encontrarían las tesis antiperfeccionistas, que plantean la neutralidad absoluta del Estado en cuanto a cómo las personas deberían de vivir. Una postura adicional, y a mi parecer más coherente con el Estado de Derecho, sería la del perfeccionismo liberal o de autonomía propuesto por Joseph Raz y Steven Wall, quienes plantean que la intromisión del Estado en la vida de las personas estaría justificada, única y exclusivamente, para imponer las condiciones colectivas o comunitarias necesarias para que las personas puedan crear su proyecto de vida, basadas en el desarrollo de su autonomía personal. Ver José Luis Colomer, "Autonomía y gobierno: sobre la posibilidad de un perfeccionismo liberal" en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho* n.º 24, Alicante: Universidad de Alicante, 2001, pp. 251-296. También Susana Blanco Miguélez, "Liberalismo y perfeccionismo: reflexiones a propósito de un estudio reciente" en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña* n.º 3, La Coruña: Universidad de la Coruña, 1999, pp. 97-123.

y cada uno de los ciudadanos en la más amplia medida posible, estén en condiciones de desarrollar plenamente los rasgos de su dignidad y muy especialmente el de escoger libremente su moralidad privada⁷⁴.

La ética pública así planteada de manera no excluyente, inclusiva y neutral respecto a los planes de vida de las personas, servirá como presupuesto para el establecimiento de la organización social en criterios comunes y la búsqueda del interés general, pero también será el contexto en el cual las personas en ejercicio de su autonomía y libertad podrán escoger su *ética privada*⁷⁵; esta última entendida como el desarrollo de su moralidad personal, un proyecto particular para alcanzar la salvación, la virtud o la felicidad desde una perspectiva autónoma e independiente. Los destinatarios de esta ética serán las personas individualmente consideradas, quienes aceptan determinados enunciados o principios como parte de su moral privada, exclusivamente para su bienestar personal⁷⁶.

No está por demás decir que tanto la ética pública como la ética privada son necesarias para el buen funcionamiento de una sociedad democrática, siendo además necesario un sano equilibrio entre estos dos ámbitos. Una ética pública excluyente derivará en una sociedad totalitaria, mientras que una ética privada excluyente derivará en una sociedad de tipo clerical o confesional⁷⁷. Las dos éticas mal entendidas confundirán lo estatal con lo individual y afectarán la autonomía y libertad de acción de las personas, entre muchos otros derechos, al permitir un solo modelo de ser y deber ser, como posibilidades únicas y excluyentes.

En un Estado de Derecho y democrático que garantice y respete los derechos humanos, de existir incompatibilidad entre la ética pública y la privada, dicho conflicto deberá ser resuelto en favor de la primera, limitando o prohibiendo la segunda siempre y cuando esta afecte de manera relevante los derechos y libertades de terceras personas⁷⁸. Se defenderá como principio básico la libertad y autonomía de las personas para realizar toda acción sin importar cuán extravagante, nueva o diferente sea, mientras no exista afectación a terceras

⁷⁴ Gregorio Peces-Barba, “Ética pública-ética privada”, *op. cit.*, p. 536.

⁷⁵ Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández García, Rafael de Asís Roig y Francisco Javier Ansuátegui, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, Madrid: Espasa, 2007, pp. 56-60.

⁷⁶ Gregorio Peces-Barba, “Ética pública-ética privada”, *op. cit.*, pp. 536-238; también Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández García, Rafael de Asís Roig y Francisco Javier Ansuátegui, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, *op. cit.*, pp. 57-59.

⁷⁷ Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández García, Rafael de Asís Roig y Francisco Javier Ansuátegui, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, *op. cit.*, p. 59.

⁷⁸ Miguel Ángel Ramiro Avilés, “Prologo a la Edición Castellana: A vueltas con el moralismo legal” en Hart H.L.A., *Derecho, libertad y moralidad: las conferencias Harry Camp en la Universidad de Stanford (1962)*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 77-79; ver también Miguel Ángel Ramiro Avilés, “A vueltas con el paternalismo jurídico” en *Derechos y libertades n.º 15*, Época II, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid/ Instituto Bartolomé de las Casas, 2006, pp. 212-214.

personas; solo en el caso de existir dicha afectación será válida la intervención coactiva del Estado restringiendo un comportamiento determinado⁷⁹.

La ética pública se caracterizará por guiarse por la dialéctica del convencimiento y del consenso social, en lugar de únicamente por la coerción y coacción. En otras palabras, el Estado de Derecho, que integra a la democracia y a los derechos humanos como pilares fundamentales, a diferencia de otro tipo de formas de Estado, basará el acatamiento de sus mandatos, no en razones de fuerza, sino de legalidad o legitimación interna y moralidad o legitimación externa⁸⁰.

Este orden basará sus decisiones no en la voluntad de unos pocos, o incluso de muchos, sino en la de la generalidad de personas que integran la organización social, suma de plurales y diversas voluntades que integran un todo con una identidad común, basada en valores y principios compartidos, dotando a los mandatos jurídicos emanados de este orden no solo de legalidad sino de legitimidad, no solo de validez sino también de justicia.

De igual manera, sirve como fundamento filosófico para la educación en derechos humanos lo expresado por Victoria Camps, quien pese a no hablar directamente de una ética pública sí se refiere a las *virtudes públicas*, entendidas como actitudes y prácticas para lograr alcanzar y consolidar un sistema de derechos, democracia y justicia, es decir, como actitudes frente a los valores entendidos como principios morales generales de la sociedad⁸¹.

La autora profundiza y diferencia entre virtudes de carácter público de las meras virtudes privadas, en razón que la repercusión que se busca a través de las primeras es de naturaleza colectiva, perfiladas para lograr un interés común u objeto común, como es la buena vida o el buen vivir, mismo que no puede ser alcanzado de manera individual bajo la óptica de un moralismo personal, a todas luces insuficiente⁸².

Es en este espacio de lo público que se puede entender la implementación de una educación en y para los derechos, que cumpla los objetivos sociales mencionados. Desde esta visión, la educación en y para los derechos humanos no es una mera prerrogativa, sino una importante obligación del Estado con las personas, entendidas como sujetos políticos o

⁷⁹ Miguel Ángel Ramiro Avilés, “A vueltas con el paternalismo jurídico”, *op. cit.*, pp. 212-214; ver también Miguel Ángel Ramiro Avilés, “Prologo a la Edición Castellana: A vueltas con el moralismo legal” en Hart H.L.A., *Derecho, libertad y moralidad: las conferencias Harry Camp en la Universidad de Stanford (1962)*, *op. cit.*, pp. 9-13.

⁸⁰ Luigi Ferrajoli, *Derecho y razón: Teoría del garantismo penal*, *op. cit.*, pp. 213-214.

⁸¹ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, *op. cit.*, p. 214.

⁸² *Ibid.*, pp. 29-32.

ciudadanos, en referencia a su pertenencia a la comunidad política, en un contexto de igualdad de derechos y obligaciones, y no como símil de nacionalidad y generalmente restricción de derechos, en especial los de tipo político⁸³.

Basado en lo anterior, tanto la ética pública como las virtudes públicas facultan a que el Estado de Derecho pueda y deba exigir a sus ciudadanos actitudes y acciones basadas en valores y principios constitucionales, democráticos y fundamentados en los derechos humanos. De forma correlativa, a los ciudadanos les asiste el derecho de exigir al Estado el establecer una educación, que en el marco de la razón pública, fomente espacios para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos indispensables para el desarrollo de la dignidad humana, y el contexto para la elección de una ética privada de carácter individual⁸⁴.

⁸³ Javier De Lucas, “La integración política como condición del modelo de integración” en *Entelequia. Revista Interdisciplinar* n.º 4, Málaga: Eumed, 2007, 271-282; ver también Miguel Ángel Ramiro Avilés, “El derecho al sufragio activo y pasivo de los inmigrantes, una utopía para el siglo XXI” en *Revista Derechos y Libertades* n.º 18, Época II, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid/ Instituto Bartolomé de las Casas, 2008, pp. 97-124.

⁸⁴ Gregorio Peces-Barba, “Ética pública-ética privada”, *op. cit.*, pp. 536-538.

CAPÍTULO II. EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

En este capítulo se responderá a la pregunta: ¿qué se debe entender por educación?, y de forma específica, ¿qué entender por *educación en y para los derechos humanos*?, al ser conceptos esenciales para el desarrollo de esta investigación. Partiendo de esa pregunta desarrollaré los principales elementos de los conceptos mencionados, y en concreto, destacaré la utilidad e importancia de la educación vinculada a los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho.

La temática de esta investigación y la finalidad particular propuesta en este capítulo implican necesariamente un abordaje interdisciplinar, razón por la cual, si bien utilizaré un gran número de fuentes jurídicas no me limitaré únicamente a ellas, sino que las exploraré y relacionaré con conceptos provenientes de la Ética como sustrato deontológico y valorativo, del Arte como representación estética y cultural, de la Pedagogía como ciencia social encargada del estudio del complejo fenómeno educativo, y finalmente, los aportes específicos de distintas vertientes de la Educación en Valores, principalmente de la Educación para la Ciudadanía y la Educación para la Paz.

2.1. Educación como concepto

El ofrecer una definición unívoca de lo que se debe entender por *educación* es una tarea realmente compleja, por no existir acuerdo entre los diferentes autores y distintas escuelas, cuyas posiciones muchas veces se encuentran absolutamente contrapuestas, pero sobre todo por la mutabilidad de la acción y del objeto de educar a través de la historia humana, no será lo mismo entender dicho fenómeno en la Grecia o en la Roma antigua que en el Medioevo, en la Ilustración o en la Modernidad. Esto puede ser aún más problemático si se toman en cuenta además los distintos tipos de educación que reciben los individuos en razón de sus particulares condiciones sociales, económicas, ideológicas, etc.⁸⁵

Pese a lo anterior, se pueden establecer varios elementos generales y comunes de lo que comprende este término, con ese objeto es relevante observar lo expresado por la Real Academia Española (RAE), que ofrece cinco acepciones que dan cuenta de distintas concepciones, aspectos y dimensiones respecto a la acción de educar, estas son: 1) Dirigir,

⁸⁵ Para Durkheim no existe una definición correcta o satisfactoria de lo que debemos entender por educación, pues todas parten de concebirla desde una posición ideal aplicable a todos los hombres, con postulados absolutos, universales y atemporales, prescindiendo de indispensables elementos como el contexto histórico y geográfico particular. Émile Durkheim, *Educación y Sociología*, Madrid: Península, 3.ª ed., 1990 [1922], pp. 43-49.

encaminar, doctrinar; 2) Desarrollar o perfeccionar facultades intelectuales y morales; 3) Desarrollar las fuerzas físicas; 4) Perfeccionar o afinar los sentidos; 4) Enseñar preceptos y usos de urbanidad⁸⁶.

Estas acepciones son útiles en cuanto permiten observar en su conjunto dos formas de entender a la educación diametralmente diferentes. La primera de ellas, bastante básica y limitada, entiende a la actividad educativa de forma individual como la sola acción de instruir a una persona en un determinado saber o actividad. Entre tanto, la segunda perspectiva es mucho más compleja y amplia, pues hace referencia a todo un proceso social que tiene por objeto el perfeccionamiento del individuo y su buen desenvolvimiento en el plano social.

En la actualidad, tal como lo señala Victoria Camps, la primera forma de entender o definir la educación resultaría arcaica e insuficiente, al reducirla únicamente a la transmisión y difusión de un saber u oficio, o en su defecto entender por ella la enseñanza de determinadas reglas de urbanidad y formas convencionales de lo que implican los buenos modales. Es necesario entonces entender a la educación como una categoría mucho más amplia que abarca no solo todos los niveles de la socialización o de la integración en sociedad, sino que se encuentra ligada de forma indisoluble a ciertos valores y principios, así como también a determinadas finalidades sociales para alcanzar la vida buena⁸⁷.

Por su parte Émile Durkheim, desde su visión sociológica y pedagógica, ofrece mayor claridad respecto a la segunda forma de entender a la educación. Destaca su función eminentemente social y su carácter colectivo, su maleabilidad sujeta a los valores y principios que la inspiran en un determinado contexto, pero siempre partiendo del absoluto de su entendimiento no como una actividad singular y espontánea, sino como un auténtico conjunto de ideas, prácticas y como proceso estructurado por el Estado, con el objeto de alcanzar el desarrollo intelectual, moral y físico de la persona, que servirá como preparación necesaria para su correcto desenvolvimiento en su entorno natural y en la sociedad política⁸⁸.

En esta investigación adoptaré la segunda orientación o definición de la educación, de la cual destaco la importancia social de la función educativa, en razón de la cual es necesaria e indispensable la vinculación del Estado como representación de la comunidad; así también, el

⁸⁶ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, Consultado el 21/4/2014 de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=educar>.

⁸⁷ Victoria Camps, *Virtudes Públicas*, op. cit., p. 123.

⁸⁸ Émile Durkheim, *Educación y Sociología*, op. cit., pp. 53-72.

concebir a lo educativo como un proceso complejo que requiere de cierto grado de institucionalización.

La existencia de institucionalización o no del proceso educativo permite además vislumbrar una triple dimensión del fenómeno, la cual facilitará que sea considerado en su integralidad como un aprendizaje permanente y continuo. En primer lugar se encuentra la *educación formal*, que es aquella realizada dentro de las instituciones educativas estructuradas de conformidad con parámetros, criterios y contenidos reglados, este tipo de educación a su vez puede ser clasificada o gradada en primaria o básica, secundaria, terciaria o superior y otros niveles de especialización profesional y técnica⁸⁹.

En segundo lugar está la *educación no formal*, referida a los procesos educativos que tienen lugar dentro de grupos extracurriculares y espacios de la comunidad cuya finalidad es el aprendizaje de objetivos específicos y concretos para cada grupo. Y en tercer lugar, la *educación informal*, que se presenta fuera del sistema educativo, de forma no intencional y espontánea, producto de la interacción social y la comunicación cotidiana⁹⁰. En esta investigación me centraré principalmente en la educación formal sin dejar totalmente de lado la no formal y la informal, entendiéndolas como una integralidad.

Esta concepción de la educación y de la organización del sistema educativo no se encuentra exenta de críticas, así, la teoría marxista interpreta a la educación formal como el instrumento ideológico direccionado y utilizado para la dominación de clase, a través de la reproducción de las condiciones materiales de producción⁹¹. De manera semejante, Althusser observa en las instituciones educativas a uno y quizás el más importante *aparato ideológico de Estado*, al ser un espacio diferenciado y especializado, cuya verdadera finalidad es el preparar al individuo para asumir y desempeñar un rol determinado, que permita su dominación mediante el mantenimiento de un sistema político, económico y social⁹².

Coincido con Althusser en develar el papel trascendental de la educación en el conjunto del sistema social, de igual forma en considerar a los establecimientos educativos como espacios privilegiados para la difusión de ideas y de ideologías; sin embargo, difiero en

⁸⁹ Amnistía Internacional, *Manual de Facilitación. Guía para el Uso de Metodologías Participativas en la Educación en Derechos Humanos*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2011. p. 11.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Santiago Castro-Gómez, “Althusser, Los Estudios Culturales y el Concepto de Ideología” en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVI, n.º 193, Bogotá: octubre - diciembre, 2000, pp. 737-751.

⁹² Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2008 [1970], pp. 22-25.

cuanto a asumir que dicho aparato ideológico única y exclusivamente sirva como instrumento para la dominación de clase; por mi parte, vislumbro en la educación un derecho en sí mismo, y en la educación formal, una actividad con enorme potencial emancipador y un objeto mucho más noble, como es el pleno desarrollo de la personalidad, a través del respeto y garantía de derechos y libertades en un entorno de convivencia pacífica.

Es precisamente esta capacidad de la educación para el empoderamiento y reivindicación de la persona y sus derechos, lo que le diferencia diametralmente del concepto *adoctrinar*, que puede entenderse como “inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”⁹³, que en un sentido fuerte encierra en sí mismo un ejercicio de coerción o coacción sobre una persona para su convencimiento y conformidad. Así vuelve al individuo un mero objeto mecánico y acrítico, razón por la cual el ejercicio del adoctrinamiento es a todas luces incompatible con un régimen democrático y de Derecho; aunque por otro lado, sí será compatible con el funcionamiento de regímenes totalitarios y fascistas.⁹⁴

2.2. Educación en y Educación para

Establecido lo anterior, es necesario reconocer dos corrientes de educar, como son la *educación en* y la *educación para*, las que no se encuentran necesariamente en conflicto entre sí sino que sirven como concepciones necesarias y complementarias de un mismo proceso educativo que pretende ser integral.

La *educación en* representa la concepción más tradicional del proceso educativo. Sin duda es aquella con la que la mayoría de personas se encuentran más familiarizadas pues ha sido la visión pedagógica utilizada durante varios siglos. Se caracteriza por entender al educar desde una perspectiva hasta cierto punto restrictiva, en la cual el proceso educativo es concebido única y exclusivamente como la transmisión de conocimientos, con la única finalidad de lograr el desarrollo individual de la persona⁹⁵.

En esta primera corriente, el proceso educativo es constreñido principalmente a su propio microcosmos que es el aula. Su dinámica se encuentra basada en una relación

⁹³ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 6/11/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=adoctrinar>.

⁹⁴ Gregorio Peces-Barba pone como ejemplo el adoctrinamiento del que fueron sujeto los españoles durante el franquismo, mediante la llamada “formación del espíritu nacional”, que tenía como finalidad el inculcar la doctrina franquista, el falangismo y el nacional-sindicalismo. Ver Gregorio Peces-Barba, “La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, p. 27.

⁹⁵ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 4/11/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=educar>.

unidireccional entre sujetos plenamente diferenciados, en la cual el profesorado como sujeto privilegiado, provisto de todos los conocimientos, transmite información y datos a un alumnado desprovisto de conocimientos, que solo funge de escucha y receptor. Esta corriente cuenta con su propia pedagogía y técnicas metodológicas, representadas por la clase magistral y el dictado, las cuales buscan fomentar la recepción del conocimiento y la memoria.

Por otra parte, es posible conceptualizar el educar de una manera más amplia, como un proceso en el que no solo se transmiten conocimientos sino también valores y principios, es decir, una *educación para* el desarrollo de actitudes y aptitudes, todo esto dentro de un marco en el que cobran importancia tanto el individuo, como la sociedad y el entorno. Por eso se buscan finalidades mucho más altruistas y ambiciosas, la principal de ellas, alcanzar una convivencia pacífica entre los seres humanos⁹⁶.

Esta segunda corriente se identifica como una educación para el desarrollo de actitudes en el individuo pero proyectadas hacia la sociedad; en tal sentido, en la educación para, el proceso educativo se presenta dentro y fuera del aula, entendiendo a este microcosmos integrado a una estructura social mucho más amplia y compleja.

La relación entre sujetos del conocimiento se presenta en un plano de igualdad, el profesorado no es visto como un sujeto privilegiado poseedor de todo el conocimiento, sino como un facilitador del aprendizaje. El proceso educativo se asemeja a un flujo continuo y permanente de conocimientos, principios y valores, que discurre en varias direcciones, del profesor hacia el alumnado, entre el alumnado y de este hacia el profesorado. Esta corriente posee igualmente una pedagogía particular, que busca fomentar la actitud activa y crítica mediante la participación, el diálogo y la discusión.

2.3. Educación con enfoque de derechos

Desde una perspectiva jurídica que no se desvincula de manera alguna de la pedagógica, es necesario establecer que la educación es un derecho humano. Existe todo un conjunto de instrumentos internacionales que conforman el núcleo duro del derecho a la educación y lo proveen desde una visión de derechos de ciertas características como son su

⁹⁶ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., p. 11.

universalidad, inalienabilidad, irrenunciabilidad, interdependencia, interrelación, igualdad y no discriminación, aplicación inmediata y directa, progresividad y no regresividad⁹⁷.

Al igual que la educación es concebida como un derecho, correlativamente se plantea también como una obligación para los Estados. De forma general, es posible afirmar que el fundamento y razón de ser de la organización estatal, es el respeto y garantía de los derechos humanos; este principio usualmente es enunciado desde el mismo prólogo de las Constituciones y abarca gran parte del articulado de la norma jerárquicamente superior del ordenamiento, irradiándose luego a la normativa secundaria⁹⁸.

La fuente de esta obligación para los Estados no es únicamente de carácter jurídico nacional, sino que también puede ser encontrada en la normativa internacional, mediante la adhesión o suscripción de instrumentos internacionales y la sujeción a la competencia de determinados organismos internacionales. El carácter imperativo de esta fuente no solo es avalado por el ordenamiento nacional, sino que en materia de derechos humanos responde a:

i. La pertenencia a Naciones Unidas, que es un acto voluntario de los Estados; *ii.* La adhesión a la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en un principio, en 1948, fue un acto voluntario, pero ahora parecería que la Declaración Universal no podría ser objetada en su obligatoriedad por ningún Estado, y tampoco ningún Estado ha alegado su no obligatoriedad; *iii.* El reconocimiento de las normas de *ius cogens*, que es un acto voluntario hecho a través de la ratificación de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados⁹⁹.

Desde esta doble dimensión de la educación, tanto como derecho y como obligación, es necesario explorar al menos sucintamente las normas correspondientes a este derecho dentro de los principales instrumentos internacionales relacionados, para lo cual considerando lo profuso de la temática y el espacio limitado de este trabajo, me limitare al abordaje del Sistema Universal de Derechos Humanos, sin profundizar en los Sistemas Regionales. Comenzaré por el análisis de la Carta de Naciones Unidas que, como afirma Xesús Jares, representa el inicio oficial y explícito de la educación *en y para* los derechos humanos¹⁰⁰.

⁹⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, New York: Naciones Unidas, 2008, pp. 7-11.

⁹⁸ Elías Díaz, *Estado de Derecho y sociedad democrática*, op. cit., pp. 53-57.

⁹⁹ Iris Marín-Ortiz, “La norma obligatoria e inderogable de reconocer y garantizar los derechos humanos es exigible al poder constituyente”, en *Revista de Estudios Socio-Jurídicos* n.º 1, vol. 12, Bogotá: Universidad del Rosario, enero-junio, 2010, pp. 305-336.

¹⁰⁰ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., p. 49.

a) Carta de Naciones Unidas

Tomando como punto de partida de la concepción moderna de comunidad internacional, este instrumento representa el acta de nacimiento de un nuevo régimen jurídico de naturaleza supranacional, el cual se basa como pilar fundamental en un concepto universal de humanidad, así como en la existencia de valores y principios comunes, que superan fronteras, y se plantean como infranqueables e ineludibles para el respeto y garantía de la dignidad y por ende de los derechos de todas las personas¹⁰¹.

Bajo estas ideas dicho instrumento internacional deja planteada ya la importancia transversal del ámbito educativo para lograr al menos tres objetivos de la comunidad internacional: 1) Educación como el camino para evitar nuevas guerras; 2) Educación como el medio para mantener una convivencia pacífica entre Estados y entre personas; 3) Educación como garantía para el respeto y protección de los derechos humanos¹⁰².

b) Acta Constitutiva de la Unesco

La Carta de Naciones Unidas expresaba la necesidad de crear condiciones para la convivencia pacífica, el respeto y garantía de los derechos humanos, siendo la educación una piedra angular para la construcción de dicho proceso, por lo cual en 1945 el mismo año de creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se crea la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* o en español Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

En el preámbulo del *Acta Constitutiva de la Unesco*, aún con las secuelas de la Segunda Guerra Mundial muy presentes, se expresa que ese conflicto armado tuvo lugar por el desconocimiento y la negación de principios democráticos, la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, razón por la cual se hace imperioso impulsar a la cultura y la educación como auténticas garantías de no repetición.

En tal sentido se plantea “que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”, así como también que “una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime,

¹⁰¹ Naciones Unidas, *Carta de las Naciones Unidas*, preámbulo, artículo 13.

¹⁰² Xesús R. Jares, *op. cit.*, pp. 49-50.

sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.”¹⁰³

De esta manera, el artículo primero del Acta Constitutiva de dicha institución establece entre sus propósitos: “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.”¹⁰⁴

c) Declaración Universal de Derechos Humanos

Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Humanos, documento considerado el núcleo y base del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, creado en reacción o como respuesta a las constantes y masivas violaciones de derechos humanos sufridas tanto en periodos de paz pero sobre todo de guerra. La Declaración desde su preámbulo revela la importancia que dicho instrumento otorga a la educación y la enseñanza, en relación con el establecimiento de un régimen de respeto y garantía de derechos. Así, la Declaración determina:

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción¹⁰⁵.

Con este fundamento, la Declaración Universal de Derechos Humanos en el artículo 26 reconoce y regula de manera específica el *derecho a la educación*. En el primer numeral establece su carácter universal, sin distinción de titulares, y así también la determinación de

¹⁰³ Naciones Unidas, *Constitución de la UNESCO*, preámbulo. Aprobada el 16 de noviembre de 1945, entrada en vigor 4 de noviembre de 1946, de conformidad con el artículo XV de dicho instrumento. Consultado el 27/4/2014 en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

¹⁰⁴ *Ibid.*, art. 1.

¹⁰⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, preámbulo.

los parámetros mínimos de obligatoriedad y gratuidad que pueden ser exigidos por las personas, a los cuales se encuentran obligados los Estados¹⁰⁶.

El segundo numeral trata del objeto y finalidades que deberá tener la educación, independientemente del establecimiento que la presta, sea este público, privado o mixto, el nivel en el que se realiza, sea primaria, secundaria o terciaria, o de cualquier otra distinción. Es así que con carácter general se consagra que el objeto de la educación será “el pleno desarrollo de la personalidad humana” y “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales”; entre sus finalidades se encuentra “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”, además “el mantenimiento de la paz”¹⁰⁷.

El tercer numeral se centra en reconocer el derecho preferente del padre y la madre para escoger el tipo de educación para sus hijos, determinando de esta forma un reconocimiento expreso a una ética privada que debe ser respetada por el Estado y terceras personas, pero que siempre debe enmarcarse dentro del objeto y finalidades determinados en el numeral segundo del artículo mencionado, que representa una ética pública¹⁰⁸.

d) Pactos Internacionales de Derechos (Civiles y Políticos y Económicos Sociales y Culturales)

Siguiendo adelante, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos se refiere al derecho a la educación, muy brevemente, dentro del artículo referido a la libertad de conciencia y pensamiento; reitera y amplía lo ya dicho por la Declaración Universal de Derechos Humanos en torno a la facultad de los padres, o de ser el caso de los tutores, para escoger la educación religiosa y moral para sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones¹⁰⁹.

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Pidesc), representa en sí mismo un avance en cuanto al reconocimiento expreso y categórico de los denominados derechos económicos, sociales y culturales, los cuales históricamente han sido considerados derechos de segunda clase, con una menor jerarquía e importancia, por

¹⁰⁶ *Ibid.*, art. 26, núm. 1.

¹⁰⁷ *Ibid.*, art. 26, núm. 2.

¹⁰⁸ *Ibid.*, art. 26, núm. 3.

¹⁰⁹ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, art. 18, núm. 4. Adoptada mediante Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, en vigor desde el 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>.

tanto, considerados como facultativos o discrecionales en cuanto a su cumplimiento por parte de los Estados. Con relación a esto, el Pidesc cumple la importante labor de fijar los contenidos de dichos derechos, que deberán ser desarrollados progresivamente por posterior normativa y jurisprudencia.

El Pidesc establece además un sistema de órganos y mecanismos institucionales, además de distintas garantías, con el objeto de lograr el debido respeto y protección de estos derechos. En cuanto al derecho a la educación, este se encuentra consagrado en su artículo 13, y si bien dicha norma parte de lo establecido en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, su texto significa un notable desarrollo interpretativo en cuanto a dotar de contenido y alcance al derecho a la educación.

Refiriéndome al contenido de este derecho, el numeral primero del artículo 13 dispone el reconocimiento de toda persona a la educación, la cual deberá estar orientada “hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad”, “fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”, así como también, “capacitar a todas las personas para participar en una sociedad libre”, “favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”, y promover las actividades para el mantenimiento de la paz¹¹⁰.

El numeral segundo del mismo artículo alude a las obligaciones de los Estados partes para el pleno ejercicio del derecho a la educación, regulando con mayor detalle el alcance de la obligatoriedad, generalidad, gratuidad de la educación en sus diferentes ciclos, así como la obligación de implementar un entorno favorable para la enseñanza y mejores condiciones materiales para los docentes¹¹¹.

El numeral tercero hace referencia a la facultad de padres y tutores para escoger establecimientos educativos distintos a los creados por las autoridades públicas, pero condicionando este derecho a que dichos establecimientos “satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza”, además reitera la facultad de

¹¹⁰ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, art. 13, num. 1. Adoptada mediante Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, en vigor desde el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>.

¹¹¹ *Ibid.*, art. 13, núm. 2.

padres y tutores para que sus hijos reciban la educación moral y religiosa de conformidad con sus convicciones personales¹¹².

Finalmente, el numeral cuarto dispone que “nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza”, pero nuevamente condicionando a que se respeten los “principios” enunciados en el numeral primero, y que dichas instituciones se ajusten a las normas estatales, resaltando de esta manera el necesario equilibrio entre ética pública y ética privada, dada la importancia del objeto de la educación y la finalidad social que persigue¹¹³.

e) Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño

La Declaración de los Derechos del Niño en su principio séptimo profundiza en cuanto al contenido del derecho a la educación, preceptuando que favorecerá la cultura en general, el desarrollo en condición de igualdad de aptitudes y su juicio individual, así como el fortalecimiento de su responsabilidad moral y social, con la finalidad de “llegar a ser un miembro útil de la sociedad”. El principio décimo de dicha Declaración complementa al anterior expresando que los niños y niñas deben ser educados “en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.¹¹⁴

Así también, la Convención sobre los Derechos del Niño en el artículo 28 reconoce el derecho de los niños y niñas a la educación, además desarrolla ampliamente las características de dicho derecho en cuanto a su universalidad, igualdad, obligatoriedad y gratuidad¹¹⁵. En cuanto al contenido del derecho a la educación, el objeto y finalidades de la misma, que es el elemento que más me interesa resaltar, el artículo 29 de la Convención estipula que para los Estados firmantes la educación deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

¹¹² *Ibid.*, art. 13, núm. 3.

¹¹³ *Ibid.*, art. 13, núm. 4.

¹¹⁴ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de los Derechos del Niño*, principios 7 y 10. Aprobada mediante Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Consultado el 26/4/2014 de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV)).

¹¹⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Convención sobre los Derechos del Niño*, art. 28. Adoptada mediante Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.

- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.¹¹⁶

De este compendio de artículos de los principales instrumentos internacionales que regulan el derecho a la educación se puede concluir que la naturaleza, objeto y finalidad de este derecho son eminentemente sociales, cuyo *telos* es la convivencia pacífica entre las personas, la cual solo puede ser conseguida en un contexto que permita el libre desarrollo de la personalidad, mediante el respeto, protección y promoción de los derechos humanos.

Por tanto, se puede afirmar que el concepto *educar* lleva en sí mismo una clara concepción de ética pública, exigida a sus ciudadanos y ciudadanas; vislumbra un vínculo claro entre tres conceptos de gran importancia: los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho, sin desconocer, claro está, la ética privada, con la cual se busca equilibrio y armonía.

Sobre la base de lo anterior se presenta también como ineludible la misión del Estado, de dotar al proceso educativo de contenidos transversales que cumplan el objeto y finalidad de la educación, reseñadas en líneas atrás. También se abre la puerta a la indispensable creación de un área del conocimiento, que se encargue de manera especializada, de educar en valores constitucionales, democráticos y en derechos humanos, o más concretamente, una educación en y para los derechos humanos.

2.4. Educación en y para los derechos humanos

Antes de entrar a conceptualizar la educación en y para los derechos humanos, es necesario recalcar que este tipo de educación es una más de las representaciones o especies de un concepto mucho mayor y englobante, como es la educación en valores o educación de carácter ético; sin embargo, pese a formar parte de aquellas mantiene su especificidad, al poner un mayor énfasis en el ámbito de los derechos humanos como fórmula para la convivencia.

En ese sentido, Silvina Ribotta afirma que: “Así, tanto en la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación

¹¹⁶ *Ibid.*, art. 29.

intercultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia, la educación para la ciudadanía, los objetivos y contenidos se entrecruzan y se relacionan estrechamente”¹¹⁷, siendo la educación para los derechos humanos y la educación para la ciudadanía, las nociones más integradoras y más utilizadas en instrumentos internacionales¹¹⁸.

De conformidad con lo anterior, la educación en y para los derechos humanos viene a ser una pedagogía para lograr la convivencia deseada, la cual solo puede presentarse en el marco de la paz. De esta misma manera, Norberto Bobbio resalta la conexidad entre paz y derechos humanos, siendo los últimos un presupuesto para la paz, y esta a su vez un supuesto indispensable para el reconocimiento, protección y garantía de los derechos humanos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional¹¹⁹.

Sobre la base de lo escrito, coincido con Xesús Jares en entender o conceptualizar la educación en y para los derechos humanos, dentro del contexto que proporciona la ética pública como:

[...] el proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual (sic) de derechos humanos –como tal ligada al desarrollo, la paz y la democracia–, y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz¹²⁰.

En concreto, una educación en y para los derechos humanos abarcará por una parte, aspectos teóricos y cognitivos que permitirán entender el sustento valorativo de los derechos humanos, además de su concepto y evolución; por otra parte comprenderá una perspectiva práctica, determinada a desarrollar actitudes y comportamientos, mediante las cuales la persona pueda tomar conciencia en el diario convivir, respecto a la importancia de considerar a los demás individuos como sujetos morales provistos de igualdad dignidad y derechos¹²¹.

¹¹⁷ Silvina Ribotta, “La construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática: reflexiones sobre la educación para la paz en un mundo violento” en *Revista Europea de Derechos Fundamentales* n.º 17, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 2011, pp. 269-298.

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ Norberto Bobbio, *El tiempo de los derechos*, op. cit., p. 14.

¹²⁰ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., p. 67.

¹²¹ Rafael de Asís, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos” en Ignacio Campoy Cervera y Agustina Palacios, *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*, op. cit., pp. 48-51.

2.4.1. Definición y finalidades de la Educación en y para los derechos humanos

Aunque líneas atrás ya he dejado planteados elementos claves para un concepto de educación en y para los derechos humanos, es necesario profundizar en dicha conceptualización, siendo una fuente oportuna lo desarrollado por la Unesco, como organización internacional vinculada a la ONU y especializada en la materia¹²²; tal como se colige del artículo primero del Acta de Constitución de la Unesco: “La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.”¹²³

Del complejo entramado de numerosos instrumentos internacionales que la ONU y la Unesco han establecido en cuanto a la educación en y para los derechos humanos se deben destacar los siguientes: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960; la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974; la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993; la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia y el Entendimiento Internacional y la Tolerancia 1994-1995; la Resolución 49/184 (1995) de la Asamblea General, que proclama el Decenio de las Naciones Unidas para la Esfera de los Derechos Humanos y establece el Plan de Acción de Naciones Unidas para la Década de la Educación en Derechos Humanos; la Resolución 59/113 (2004) de la Asamblea General que proclama el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos; y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos¹²⁴.

De forma específica del cuerpo de dichas normas es indispensable mencionar para los fines de esta investigación, y en concreto para determinar lo que se debe entender por educación en y para los derechos, la *Recomendación sobre la Educación para la*

¹²² Naciones Unidas, *Constitución de la Unesco*, art. 10.

¹²³ *Ibid.*, art. 1.

¹²⁴ Un completo recuento de los documentos relevantes para la educación en y para los derechos humanos puede ser encontrado en: Silvina Ribotta, “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial - El desafío del siglo XXI”, en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos. la asignatura pendiente*, op. cit., pp. 160-189.

Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974), que expresa que se deberá entender por educación al: “proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada”.¹²⁵

Por su parte, la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960) establece como objeto de la educación: “al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.¹²⁶

En referencia específica a la educación en materia de derechos humanos, la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, nacida en el seno de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993, dispone que “la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social”¹²⁷, de conformidad con los instrumentos internacionales, con la finalidad de lograr la comprensión y sensibilización sobre los derechos humanos para alcanzar su mayor nivel de aplicación.

En dicho instrumento internacional, como en muchos otros instrumentos anteriores sobre la materia, se resaltó la vinculación entre derechos humanos, democracia y Estado de Derecho; en dicho sentido también se realizaron distintas recomendaciones a los Estados, con el objeto de fortalecer la educación desde un enfoque de derechos, y de forma específica, la

¹²⁵ Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 1, literal a. Aprobada el 19 de noviembre de 1974. Consultado el 7/5/2014 de <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL ID=13088&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html>.

¹²⁶ Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, art. 5, numeral 1, literal a. Aprobada el 14 de diciembre de 1960, en vigor desde el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14 de dicho instrumento. Consultado el 7/5/2014 de <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL ID=12949&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html>.

¹²⁷ Conferencia Mundial de Derechos Humanos, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, punto 81. Adoptada el 25 de junio de 1993. Consultado el 7/5/2014 de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>.

inclusión en instancias académicas y no académicas, de asignaturas y contenidos relacionados con “los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley”¹²⁸.

Cabe resaltar que este instrumento internacional, en vista y considerando las importantes finalidades que se buscan mediante la educación en derechos humanos, destaca no solo la importancia de implementar un proceso global y sistemático en la educación formal, sino también de otros ámbitos en distintos espacios educativos, además de los formales, como es el caso de la información general y capacitación de la población¹²⁹.

En el contexto del *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, se dictó el *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 a 2004*. En este documento se define a la educación en la esfera de los derechos humanos, como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes”¹³⁰.

Ahondando en dicha definición se establecen como finalidades de esta educación: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.¹³¹

De manera relacionada, el *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* expresa que la principal finalidad de la educación enfocada tanto en la paz, como en los derechos humanos y la democracia, será el fomento de valores universales y comportamientos propios de una cultura de paz; también destaca la

¹²⁸ Naciones Unidas, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, punto 79.

¹²⁹ *Ibid.*, punto 78.

¹³⁰ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párrafo 1. La Asamblea General, en su resolución 49/184, de 23 de diciembre de 1994, proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y acogió el proyecto de Plan de Acción para el Decenio contenido en el informe del Secretario General (A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo). Consultado el 7/5/2014 de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>.

¹³¹ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 a 2004*, párr. 2.

búsqueda del desarrollo de conocimientos y actitudes para que el individuo se desarrolle e integre parte de la sociedad¹³².

Finalmente, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos* entiende que:

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos¹³³.

De forma adicional, se explica que esta particular forma de educación se compone de tres elementos entrelazados y complementarios: a) *educación sobre los derechos humanos*, que versa sobre el conocimiento de instrumentos internacionales de derechos humanos, y los valores y principios que fundamentan dichas normas; b) *educación por medio de los derechos humanos*, que trata sobre el aprendizaje de los contenidos ya mencionados mediante metodologías inclusivas, participativas y democráticas, pero sobre todo, respetuosas de los derechos de educadores y educandos; y c) *educación para los derechos humanos*, referida a una enseñanza centrada en la práctica de los derechos humanos en el día a día, tanto en el disfrute y ejercicio de nuestros propios derechos, como en el respeto y defensa de los derechos de las otras personas¹³⁴.

Desde una visión complementaria a las de la ONU y la Unesco, es también pertinente tomar en cuenta varios de los numerosos documentos elaborados por Amnistía Internacional, organización sin ánimo de lucro creada en los años sesenta del siglo XX, que tiene amplia

¹³² Conferencia General de la UNESCO, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, párrafos 6-12. Aprobado en noviembre de 1995. Consultado el 9/5/2014 de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>.

¹³³ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 2.

¹³⁴ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 2.

experiencia y desarrollo en el ámbito de la educación en y para los derechos humanos¹³⁵, además de un amplio catálogo de información para dicho efecto¹³⁶.

Esta organización ofrece dos definiciones de lo que debe entenderse por educación en derechos humanos, concibiéndola como “una práctica participativa dirigida a empoderar a personas y comunidades y equiparlas con el conocimiento, las actitudes, los valores y las aptitudes que necesitan para disfrutar y ejercer sus derechos y respetar y defender los derechos de otras personas”¹³⁷. Así también, y sin diferir en líneas generales de la anterior definición, entiende por educación en derechos humanos a “una práctica de deliberada y participativa, destinada a potenciar a los individuos, grupos y comunidades mediante la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes coherentes con los principios de derechos humanos internacionalmente reconocidos”.¹³⁸

En adición, Amnistía Internacional entiende como la principal finalidad de la educación en y para los derechos humanos la creación de una *cultura de los derechos humanos*, entendiendo por este concepto a una determinada atmósfera en la cual todos los miembros de la comunidad comprenden, valoran y protegen los derechos humanos, así como los valores y principios que les sirven de fundamento; este contexto requerirá entonces de una constante participación de la comunidad en la creación de políticas, toma de decisiones e implementación de proyectos¹³⁹.

2.4.2. Objetivos y contenidos de la Educación en y para los derechos humanos

Una vez establecido que se debe entender por educación en y para los derechos humanos, así como también las finalidades que persigue dentro del contexto de una ética pública, es necesario determinar cuáles son sus objetivos generales y los contenidos particulares indispensables que debe abarcar este tipo específico de educación en valores.

De los instrumentos internacionales y de los aportes doctrinarios se desprenden los siguientes objetivos generales de la educación en y para los derechos humanos:

¹³⁵ Amnistía Internacional, Historia de Amnistía Internacional. Consultado el 2/5/2014 de <https://www.amnesty.org/es/who-we-are/history>.

¹³⁶ Amnistía Internacional, Centro de documentación de educación en Derechos Humanos. Consultado el 1/5/2014 de <http://amnesty.org/es/human-rights-education/resource-centre>.

¹³⁷ Amnistía Internacional, *Convertirse en un colegio amigo de los derechos humanos: guía para los colegios del mundo*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2012. p. 2.

¹³⁸ Amnistía Internacional, *Manual de facilitación: guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*, op. cit., p. 6.

¹³⁹ Amnistía Internacional, *Convertirse en un colegio amigo de los derechos humanos: guía para los colegios del mundo*, op. cit., p. 3.

- a) Fomentar el conocimiento, comprensión y aceptación de los principios universales, normas y garantías de protección de derechos humanos, tanto a nivel internacional, regional y nacional¹⁴⁰.
- b) Impartir los conocimientos y las habilidades necesarias para el cotidiano respeto y garantía de los derechos humanos.
- c) Provocar la sensibilización y comprensión para el empoderamiento de los derechos propios y los derechos de los demás.
- d) Establecer un marco para el cuestionamiento de actitudes y comportamientos que puedan resultar violatorios de derechos humanos¹⁴¹.
- e) Crear capacidades para el análisis crítico, la discusión participativa y la competencia propositiva.
- f) Crear compromiso con los derechos humanos e impulsar acciones individuales pero sobre todo colectivas para su defensa y plena realización¹⁴².
- g) Potenciar las cualidades humanas individuales y colectivas para la participación en el entorno social¹⁴³.

En cuanto a los contenidos que debe abordar la educación en y para los derechos humanos, existe al menos un núcleo de temáticas de indispensable estudio como son:

- a) La triple dimensión conformada por derechos humanos, democracia y Estado de Derecho, como requisitos para una convivencia pacífica y una existencia digna, de conformidad con los contenidos de los principales instrumentos internacionales¹⁴⁴.
- b) El entendimiento de principios como la libertad, la igualdad y la solidaridad en un marco de dignidad del ser humano¹⁴⁵ y respeto a la multiplicidad de culturas¹⁴⁶.

¹⁴⁰ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 4.

¹⁴¹ Eusebio Fernández García sostiene que el mayor objetivo de la educación, y en especial de la educación para la ciudadanía, es la conservación de ciertas formas sociales, pero también la renovación o modificación de aquellas tradiciones que ya no pueden o deben ser conservadas. Ver Eusebio Fernández García, “Algunas aporías de la educación para la ciudadanía”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política* n.º 12, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, julio, 2010, pp. 47-48.

¹⁴² Amnistía Internacional, *Manual de facilitación: guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*, op. cit., pp. 3-6.

¹⁴³ Carlos José Riquelme Jiménez, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, Madrid: Sanz y Torres, 2005, p. 5.

¹⁴⁴ Naciones Unidas, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, punto 66; ver también Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 3.

¹⁴⁵ Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández García, Rafael de Asís Roig y Francisco Javier Ansuátegui, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, op. cit., pp. 56-60.

¹⁴⁶ Unesco, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, párrafo 8; ver también Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 4.

- c) La relación interdependiente entre las concepciones de paz, desarrollo y justicia social¹⁴⁷, como perspectiva transversal de entender el desarrollo humano más allá de una única visión cultural, y más allá de una perspectiva netamente económica.
- d) El introducir una lógica de solución no violenta del conflicto, que implique descubrir la perspectiva positiva del conflicto, su análisis y búsqueda de soluciones¹⁴⁸ hacia la construcción de la paz¹⁴⁹.
- e) El rechazo y erradicación toda forma de violencia y odio, sobre todo a la agresión, dominación, el empleo de la fuerza y la represión, así también contra el colonialismo y neocolonialismo, y finalmente, contra todas las formas de discriminación, racismo, *apartheid*, fascismo y otras ideologías contrarias a los derechos humanos¹⁵⁰.
- f) El fomento de una ética pública para crear un sentido de pertenencia como colectividad¹⁵¹, responsabilidad social, amistad y solidaridad con los demás seres humanos¹⁵².
- g) El conocimiento de los derechos humanos y las garantías para su respeto y protección, así como también los deberes y obligaciones de las personas como parte de una colectividad, una responsabilidad cívica que trasciende lo nacional¹⁵³.

La educación en y para los derechos humanos, además de sus contenidos generales, puede incluir también el abordaje enfático de otros contenidos puntuales de importancia para el contexto particular en el que se realiza la enseñanza, como es el caso del género, la interculturalidad, la movilidad humana, los derechos de las personas con capacidad diversa, los derechos de los niños y niñas, los derechos de los adultos mayores, los derechos de las

¹⁴⁷ Naciones Unidas, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, punto 80.

¹⁴⁸ Francisco Cascón Soriano, *Educación en y para el conflicto*, Barcelona: Unesco, 2001, pp. 5-10.

¹⁴⁹ Unesco, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, párr. 17.

¹⁵⁰ Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 6; ver también Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 4.

¹⁵¹ Gregorio Peces-Barba, “La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, op. cit., p. 31.

¹⁵² Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartados 4 y 5.

¹⁵³ Unesco, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, párr. 17.

personas con enfermedades catastróficas, los derechos de las personas privadas de la libertad, entre muchos otros¹⁵⁴.

2.5. Requerimientos metodológicos de la Educación en y para los derechos humanos

La educación en y para los derechos humanos requiere el uso de determinadas metodologías o caminos para lograr sus objetivos y finalidades, en el contexto de esta investigación una *metodología educativa* debe ser entendida como “una colección o un sistema de principios, métodos, prácticas y procedimientos para la ejecución de actividades o procesos educativos. Cada metodología educativa depende de cómo se entienda conceptualmente la educación y de las herramientas pedagógicas (métodos y técnicas)”¹⁵⁵.

En cuanto a las metodologías a ser utilizadas dentro de la educación centrada en los derechos humanos, es necesario precisar primero que existen ciertos parámetros o características metodológicas recomendadas, tanto por los instrumentos internacionales, como por la doctrina en la materia, las cuales permitirán dilucidar de mejor manera las herramientas pedagógicas a escoger.

La *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* comienza por recordar la importancia de la cultura y del arte como medios para la enseñanza y el aprendizaje, en especial, acudiendo a su capacidad para la comprensión mutua entre culturas¹⁵⁶.

Además establece como principios rectores de la educación centrada en derechos humanos, la necesidad de implantar: a) una dimensión internacional y una perspectiva global; b) la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida; c) el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones; d) la capacidad de comunicarse con los demás; e) el conocimiento no solo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás; f) la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación

¹⁵⁴ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 a 2004*.

¹⁵⁵ Amnistía Internacional, *Manual de facilitación: guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*, op. cit., p. 10.

¹⁵⁶ Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 38.

internacional; g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.¹⁵⁷

Dicha recomendación finaliza resaltando la importancia de una visión educativa que fomente el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo de la persona, que combine el aprendizaje, la formación, la información y la acción como parte de un todo; que también impulse al desarrollo de cualidades, aptitudes y capacidades para una comprensión crítica de los problemas; además que permita el trabajo y la participación libre y motivada en la solución de la problemática tanto nacional como internacional¹⁵⁸.

Por otra parte está la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, que no se adentra tanto en las características metodológicas a ser utilizadas en la educación en derechos humanos, sino en sus contenidos, como señalé en líneas anteriores; sin embargo, sí expresa la importancia de que dicha educación se enfoque en la comprensión y sensibilización respecto a los derechos humanos, aclarando además, que la misma debe centrarse en lograr la aplicación universal de los derechos humanos¹⁵⁹.

Así también, el *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, al referirse a los materiales y recursos pedagógicos a utilizarse en materia de derechos humanos, ofrece varias claves metodológicas, como son la necesidad de “presentar diferentes perspectivas sobre un tema determinado”, “reflejar claramente el contexto nacional o cultural al que se refieren” y que “su contenido se debe fundar en conclusiones científicas”¹⁶⁰.

El *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*, se refiere de manera específica a las “técnicas pedagógicas” a ser utilizadas en la educación de derechos humanos, explicando que:

En particular, se deberán formular sugerencias respecto de la utilización de métodos pedagógicos interactivos creativos, que ofrecen las mejores posibilidades de suscitar una participación activa y comprometida de los participantes en el programa. Entre esas técnicas podrían estar el empleo de grupos de trabajo, conferencias y análisis, estudios de caso,

¹⁵⁷ Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 4.

¹⁵⁸ Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 5.

¹⁵⁹ Naciones Unidas, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, punto 80.

¹⁶⁰ Unesco, *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, párr. 19.

deliberaciones de grupo, deliberaciones de mesa redonda, reuniones de reflexión e intercambio de ideas nuevas, simulación y juegos de imitación de funciones, excursiones sobre el terreno, repertorios de la práctica y la utilización de ayudas auditivas y visuales, que sean culturalmente apropiados para el público elegido;¹⁶¹

Finalmente, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, entiende que se “deben aprovechar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación, para promover todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”, así también, “alentarse las artes como medio de formación y sensibilización en la esfera de los derechos humanos”¹⁶².

De este repaso, se pueden agrupar las siguientes características o pautas metodológicas recomendadas, como aplicables no solo a la educación centrada en derechos humanos, sino a todo tipo de educación y enseñanza vista desde una dimensión o perspectiva de derechos:

- a) Metodología centrada tanto en la adquisición de conocimientos como en el fomento de actitudes, que abarque tanto el desarrollo cognitivo como el desenvolvimiento afectivo del individuo.
- b) Metodología activa y participativa de todos los intervinientes en el proceso educativo, impulsando la comunicación grupal, el debate continuo y la toma de conciencia sobre derechos y obligaciones, individuales y colectivos.
- c) Metodología de carácter plural que refleje el contexto histórico y las diferentes visiones culturales, así como también permita el entendimiento y comprensión de lo local hacia lo global.
- d) Metodología eminentemente crítica, que parta del conocimiento al compromiso y la toma de acciones, es decir que parta de lo teórico abstracto pero con objetivos claros en el campo de lo aplicable, real y concreto.

2.5.1. Metodologías de la Educación en y para los derechos humanos

Expuesto lo anterior, es posible cumplir con las recomendaciones mencionadas en los instrumentos internacionales, mediante el uso de *metodologías participativas*, entendiendo por estas al conjunto de métodos y técnicas que entienden al alumno como un sujeto activo,

¹⁶¹ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párr. 75.

¹⁶² Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 6.

como un ser humano pleno y como un agente de cambio de la realidad. En este contexto, se busca “implicar, motivar, inspirar y empoderar a las personas participantes, para que emprendan acciones individuales y colectivas sostenidas, como resultado directo de los procesos de reflexión y análisis en que el alumnado toma parte”.¹⁶³

Lo anterior contrasta con la metodología escolástica o de enseñanza tradicional, caracterizada por una instrucción rígida y centrada principalmente en el docente. Esta modalidad de enseñanza pone total énfasis en el desarrollo de lo cognitivo, es decir en la transmisión de determinados aspectos del conocimiento divididos y especializados¹⁶⁴, para lo cual se utiliza principalmente la clase magistral y el dictado.

El entender al educar de una manera integral, en correspondencia con la educación centrada en los derechos humanos, como una educación en y para los derechos humanos, impone el reto de adoptar una metodología de enseñanza-aprendizaje distinta a la tradicional. Significa emplear una pedagogía acorde, que cumpla determinadas pautas, entre las que se encuentran: incorporar a la enseñanza también el elemento emotivo, utilizar técnicas participativas que incentiven la crítica de la realidad, inquirendo a la posibilidad de transformarla, generar responsabilidad social, partiendo del análisis de nuestro contexto y del entendimiento, de que el ámbito escolar no es independiente de la sociedad en general.

Lo anterior no significa dejar de lado a la metodología tradicional de la educación y la clase magistral, pero sí redimensionarla. Esto implica no presentar a la clase magistral como un monólogo cotidiano, en el cual el profesor como interlocutor único expone sus ideas, mientras que los estudiantes escuchan de manera pasiva, estableciéndose una relación jerárquica y mecánica. De igual implica no depender de la clase magistral como técnica exclusiva y excluyente. En tal sentido, Benjamín Rivaya explica que “debe condenarse la clase magistral aburrida, poco creativa y abstracta”, siendo esencial la motivación y la participación del alumnado¹⁶⁵.

El incluir nuevas técnicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje pretende además romper con la rigidez metodológica de ciertas ramas del conocimiento, las cuales ofrecen una visión por demás fragmentada de la realidad. Para ello acuden a metodologías útiles para

¹⁶³ Amnistía Internacional, *Manual de facilitación: guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*, op. cit., p. 12.

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

¹⁶⁵ Benjamín Rivaya, “Derecho y cine: sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica” en Miguel Ángel Presno Linera y Benjamín Rivaya, coords., *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2006, pp. 19-20.

varias ciencias, que fomenten una perspectiva interdisciplinaria del conocimiento y que permitan fácilmente al alumnado el relacionar un campo de la ciencia, materia o asignatura con otras, dando así una visión integral de todo el fenómeno social¹⁶⁶.

2.5.2. Enfoques de la Educación en y para los derechos humanos

Dentro de las metodologías participativas se cuenta con al menos dos enfoques educativos de gran utilidad para la educación en y para los derechos humanos, como son el *socio-afectivo* y el enfoque *desde y para la acción*. Van acompañados de técnicas y métodos igualmente participativos como el taller, el estudio de casos, la dramatización, el trabajo y discusión grupal, el juego de roles, entre mucho otros, siendo además importante el uso de distintos materiales como la lectura de textos, la visualización de cómics, películas, pinturas, esculturas u obras de teatro, etc.¹⁶⁷.

a) Enfoque socio-afectivo

Una de las deficiencias más fuertes del proceso educativo tradicional es el centrar su actividad únicamente en el aspecto cognitivo, prescindiendo del aspecto emocional. Este defecto no solo es acusable respecto al proceso de educar, sino en general, al entendimiento de lo que implica el conocimiento y la ciencia, de esta manera se marca una dicotomía entre la razón y la emoción, entendiendo como fuente válida del conocimiento únicamente a la primera.

Desde la Antigüedad, autores como Aristóteles en su obra *Poética* han rescatado el papel de las emociones como fuente filosófica, afirmando que la actividad artística es uno de los medios del ser humano para transformar las pasiones en virtud, así como también reconociendo su importancia como disciplina, al encontrarse en un lugar intermedio entre la historia y la filosofía, entendiendo la expresión artística como base de la actividad humana, tanto del ser como del deber ser¹⁶⁸.

En un arista distinta como la Economía, tradicionalmente caracterizada por dar un valor excluyente y determinante a lo lógico numérico, en detrimento del razonamiento filosófico, es el propio Adam Smith quien en su obra *La teoría de los sentimientos morales*, habla acerca de considerar una economía que no se encuentra exenta de emociones y juicios morales,

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 21-23.

¹⁶⁷ Amnistía Internacional, *Manual de facilitación: guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*, op. cit., p. 11.

¹⁶⁸ Aristóteles, *La Poética*, Caracas: Ediciones de la Biblioteca, 2.^a ed., 1970 [IV AC], pp. 103-146.

destacando la importancia de considerar los sentimientos de los otros y nuestra capacidad natural para sentir simpatía, como una parte integral del saber económico¹⁶⁹.

En el centro de esta discusión, quienes alegan la importancia de las emociones dentro del saber científico, arguyen lo incompleto e impreciso que es considerar al conocimiento como un concepto aséptico del componente emocional, argumentando que este es un producto del ser humano que por su propia naturaleza razona y siente, siendo imposible separar el componente cognitivo del afectivo¹⁷⁰. Lo anterior, cobra aún mayor relevancia al hablar de la educación en y para los derechos humanos, como lo señala Victoria Camps, “la moral no es otra cosa que la expresión de unos sentimientos y unas actitudes, de nuestras preferencias por unas formas de conducta y nuestra desaprobación de otras”¹⁷¹.

Por su parte, Lynn Hunt en su obra *La invención de los derechos humanos* hace un repaso histórico de esta noción siempre vinculada a lo emocional, a lo afectivo mediante la empatía, basándose para ello en principios tan comunes y actuales como la dignidad, la naturaleza humana, así como la conciencia o autoevidencia que encierra el concepto de derechos humanos¹⁷². De igual manera, Martha Nussbaum en su obra *Justicia poética* relata la íntima pero siempre conflictiva relación entre el razonamiento moral y la imaginación empática, como pilares de todo saber humano¹⁷³.

Esta discusión básica en el campo científico no podría ser ajena al Derecho. Es la base misma del debate doctrinario entre iusnaturalismo y positivismo, el primero entendiendo una moralidad previa que fundamenta la norma; el segundo, que parte de la positivización como el elemento fundamental del Derecho, existiendo posiciones reduccionistas que niegan la interacción entre la moral y la juridicidad, pero también existiendo posturas intermedias o conciliadoras, como el dualismo que maneja el postulado de la moral positivizada¹⁷⁴.

En referencia concreta a la educación en y para los derechos humanos, se puede hablar de cierto consenso respecto a incorporar lo emocional como un elemento fundamental del proceso educativo; esto mediante una metodología socio-afectiva que usando técnicas participativas, permitan un acercamiento *intuitio personae* o en propia piel a los derechos

¹⁶⁹ Adam Smith, *La teoría de los sentimientos morales*, Madrid: Alianza, 3.ª ed., 2013 [1759], pp. 49-89.

¹⁷⁰ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., pp. 69-75; ver también Carlos José Riquelme Jiménez, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, op. cit., pp. 1-5; y Francisco Cascón Soriano, *Educación en y para el conflicto*, op. cit., p. 23.

¹⁷¹ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, op. cit., p. 20.

¹⁷² Lynn Hunt, *la invención de los derechos humanos*, op. cit.

¹⁷³ Martha Nussbaum, *Justicia poética*, op. cit.

¹⁷⁴ Gregorio Peces-Barba, *Curso de derechos fundamentales: Teoría general*, op. cit., pp. 36-37.

humanos, así como también una reflexión desde la experiencia sensible e inmediata, acudiendo a la facultad empática de las personas para acercarse a otros, sentir y vivir la experiencia de otros seres humanos, de los cuales poco o nada conocemos, con la intención de entender su realidad y contribuir a transformar aquello que sea contrario a los derechos humanos¹⁷⁵.

Como instrumento para lograr conciliar lo cognitivo con lo afectivo dentro de la educación, se cuenta con el enfoque socio-afectivo, que de acuerdo con José Tuvilla “pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la presencia de una actitud afectiva”¹⁷⁶. Esto mediante el acercamiento del alumnado a situaciones posibles o reales, por medio de ejercicios y dinámicas, que posteriormente serán analizadas de forma individual y grupal, dando finalmente lugar a una amplia participación y discusión¹⁷⁷.

De igual manera, Xesús Jares explica que el enfoque socio-afectivo viene a ser la conjunción de lo cognitivo y lo afectivo, efectuado mediante un proceso didáctico que se asemeja a una técnica de dramatización o representación, combinada con un estudio de caso, que sirve luego para una reflexión y conclusión, tanto individual como colectiva. El proceso práctico del enfoque socio-afectivo consta de los siguientes pasos:

- a) Partir de un ejercicio dinámico vivencial, basado en hechos reales o probables (actividad en la cual el arte puede jugar un papel fundamental), siendo indispensable partir de la experiencia y no de los datos o información.
- b) Luego proceder a la descripción y análisis de la situación y de las reacciones personales de quienes intervinieron en el ejercicio, del cómo se sintieron y cómo se comportaron ellos y los otros (paso en el que juega un rol relevante la facultad de las personas para sentir empatía).
- c) Contrastar la vivencia con las situaciones de la vida en general, infiriendo determinada información relevante y buscando adoptar o generar cambios en cuanto a comportamiento y actitudes¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Anna Bastida y otros, *Educación en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades*, Madrid: Los libros de la catarata, 1996, p. 15; Xesús R. Jares, *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., pp. 74-76.

¹⁷⁶ José Tuvilla Rayo, *Educación en los derechos humanos*, op. cit., p. 58.

¹⁷⁷ *Ibid.*, pp. 58-59.

¹⁷⁸ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., pp. 75-76.

b) Enfoque desde y para la acción

Eusebio Fernández García señala con acierto al afirmar que “si se trata de enseñar valores morales, para así consolidar la cultura cívica que exige una sociedad democrática, no es buen consejo hacerlo de manera dogmática e impositiva, sino crítica y dialogante”¹⁷⁹. En adición a lo anterior, podría añadir que dicha crítica y diálogo deberían enfocarse claro en lo dogmático, partiendo de conceptos y teorías, pero sobre todo en lo real y lo práctico, como escenario en el cual los derechos son respetados o vulnerados.

El enfoque desde y para la acción parte de la necesidad de personalizar la educación, o en otras palabras, de contextualizar a la educación en y para los derechos humanos al entorno en el cual esta se imparte. De esta manera se propone un enfoque que “debe fundamentarse en una pedagogía del proyecto y de la acción que tenga en cuenta: lo que ha pasado (conocimiento histórico), lo que pasa (observación), lo que pasará (previsión), lo que debe pasar (prescripción), y lo que puede ser hecho para modificar una situación (táctica o estrategia).”¹⁸⁰

Es decir, el proyecto desde y para la acción no podrá limitarse a la mera observación del contexto actual, sino que deberá fundamentarse en el pasado; luego deberá centrarse en una visión a futuro sobre lo que podría ocurrir, y cómo esa realidad proyectada podría transformarse hacia un régimen, en el cual los derechos sean debidamente respetados y protegidos. Este proceso de involucramiento y crítica solo cobra sentido y puede ser entendido, si empezamos por discutir nuestro entorno o contexto social en específico, enfocándolo con realismo, pero concibiéndolo como transformable, lo cual requiere del convencimiento en un proyecto y la posibilidad de acción.

En este contexto, Xesús Jares y José Tuvilla señalan que el enfoque desde y para la acción busca cumplir las siguientes premisas: a) Acortar la distancia entre la teoría y la práctica; b) Generar responsabilidad ciudadana; c) Formar personas comprometidas, críticas y activas. Para ello este enfoque debe reunir tres dimensiones indispensables de lo educativo que interactúan recíprocamente como son: la información, la formación y la acción, aclarando

¹⁷⁹ Eusebio Fernández García, “La cultura cívica y los derechos humanos” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, op. cit., pp. 45-50.

¹⁸⁰ Carlos José Riquelme Jiménez, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, op. cit., p. 5.

que este ejercicio debe contextualizar en todo momento los derechos humanos, desde y para el entorno en el cual nos desarrollamos¹⁸¹.

El enfoque desde y para la acción a su vez es compatible con el socio-afectivo, pues como ya fue señalado, existe la necesidad de incorporar lo afectivo dentro del proceso educativo, pero no desde el plano abstracto sino desde una perspectiva de lo real y empírico, como base sobre la cual generar un auténtico conocimiento y sensibilización, un real empoderamiento de derechos y un verdadero compromiso hacia la toma de acciones, que permitan una cultura de los derechos, o en palabras de Victoria Camps, un clima de derechos¹⁸².

2.5.3. Algunas notas metodológicas adicionales respecto a la Educación en y para los derechos humanos

Finalmente, es necesario añadir algunas consideraciones metodológicas particulares respecto a la educación en y para los derechos humanos y los objetivos que persigue:

- a) Dar cuenta de la necesidad de establecer programas de educación en y para los derechos humanos de largo alcance, que abarquen de forma generalizada a todos los grupos de la población durante todas las etapas de su vida, sin dejar de lado programas de difusión y capacitación¹⁸³.
- b) Priorizar e intensificar este tipo de educación en personas que, por su particular situación, se encuentran en la posibilidad de influir o incidir en el ejercicio de los derechos humanos de otras personas; este es el caso de miembros de la fuerza pública, funcionarios y partícipes de la administración de justicia y de la red penitenciaria, entre otros¹⁸⁴.

En este sentido, *el Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* expresa que: “no hay mucha esperanza de afectar el comportamiento efectivo de determinado público mediante la mera repetición de principios vagos de aplicabilidad general. Para ser eficaces y, por cierto, de algún

¹⁸¹ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, op. cit., pp. 71-73; ver también José Tuvilla Rayo, “Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, op. cit., pp. 215-216.

¹⁸² Victoria Camps, *Virtudes públicas*, op. cit., p. 10.

¹⁸³ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 1.

¹⁸⁴ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párrafos 21 y 24.

valor, las actividades de capacitación y educación deben apuntar directamente y estar dirigidas en forma apropiada a determinado público”¹⁸⁵.

- c) Entender que la educación en y para los derechos humanos implica mucho más que aspectos teóricos y la transmisión de dichas ideas, conceptos y normas, siendo igualmente relevante su aspecto práctico, que es un factor decisivo para que exista un verdadero empoderamiento de los derechos humanos por parte de la persona; aquello solo se puede lograr entrelazando el concepto con su aplicación¹⁸⁶.

Como bien lo señala Silvina Ribotta: “la educación en derechos humanos expresa su real contenido cuando la entendemos como educación *en y para* los derechos humanos; en el sentido de educar sobre los derechos humanos como contenido y actitudinalmente como compromiso político de defensa de los mismos”¹⁸⁷.

- d) Ajustar los programas de educación en y para los derechos humanos al contexto de cada país, zona o región, y dentro de lo posible, al entorno particular en el cual se ejecute dicho programa. Esto con el objeto de enseñar contenidos pertinentes y oportunos, así como provocar un mayor impacto en determinados grupos mediante el acercamiento de los derechos a su vida cotidiana¹⁸⁸.
- e) Ajustar los programas de educación en y para los derechos humanos al actual contexto de globalización, caracterizado por la continua intercomunicación entre culturas; bajo esta óptica, establecer un marco común a escala internacional que sirva para exponer el plano nacional y local, con el objeto de dar una visión completa del género humano y propender al entendimiento de la realidad particular de cada individuo¹⁸⁹.
- f) Utilizar de manera adecuada y constructiva todo tipo de recursos y medios disponibles que permitan educar en y para los derechos humanos, “desde el libro de texto hasta la televisión, así como las nuevas técnicas educacionales”¹⁹⁰.

En este sentido, la educación no puede cerrarse a los actuales medios para la transmisión de la información, en especial de la creciente y mayoritaria cultura centrada en lo visual, además mediante el uso de diversos medios se buscará

¹⁸⁵ *Ibid.*, párr. 75.

¹⁸⁶ *Ibid.*, párr. 75, literal d.

¹⁸⁷ Silvina Ribotta, “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial - El desafío del siglo XXI”, *op. cit.*, p. 154.

¹⁸⁸ Amnistía Internacional, *Educación en derechos humanos en contextos no formales*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2010. p. 4.

¹⁸⁹ Unesco, *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, apartado 38.

¹⁹⁰ *Ibid.*

alternativas para la inclusión de las personas que tengan algún tipo de discapacidad¹⁹¹.

- g) Reconocer que la incidencia de los cambios buscados por la educación en y para los derechos humanos serán en su mayoría de largo plazo, y requerirán de un proceso continuo y sostenido para lograr no solo el entendimiento de temáticas de derechos humanos, sino una auténtica modificación de actitudes que conduzcan a una mayor vigencia de los derechos¹⁹².
- h) Dimensionar a la educación, y claro a la educación en y para los derechos humanos, como una parte de un todo, por tanto limitada en cuanto a su nivel de influencia y posibilidad de obtener resultados.

Es perjudicial incurrir en cierto utopismo pedagógico, en el cual concibamos a la educación como único y exclusivo factor para solucionar los diversos problemas de la humanidad, como afirma Xesús Jares: “la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales”¹⁹³, razón por la cual no podemos descuidar el análisis y crítica sobre estos otros factores.

- i) Coordinar la implementación de los programas de educación en derechos humanos no solo al interior del Estado, sino con los principales protagonistas externos: entes no estatales tanto de carácter nacional como supranacional, sobre todo con los sistemas educativos privados, medios de comunicación y con las organizaciones internacionales especializadas en el ámbito de la educación, con énfasis en los órganos de Naciones Unidas, sin dejar de lado a las organizaciones sociales y comunitarias¹⁹⁴.
- j) Monitorear y evaluar de forma amplia, y en todos los ámbitos, la implementación de los programas de educación en derechos humanos, para tomar los correctivos necesarios y crear estrategias eficaces para el fomento del conocimiento y sensibilización de los derechos humanos¹⁹⁵.

¹⁹¹ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párrafo 22.

¹⁹² Amnistía Internacional, *Educación en derechos humanos en contextos no formales*, op. cit., p. 4.

¹⁹³ Xesús R. Jares, “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas” en Silvana Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos. la asignatura pendiente*, op. cit., p. 82.

¹⁹⁴ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párrafos 11 a 19; ver también Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículo 10.

¹⁹⁵ Naciones Unidas, *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*, párr. 10.

2.6. La expresión artística como herramienta de la Educación en y para los derechos humanos

En párrafos anteriores de esta investigación señalé los diversos instrumentos internacionales que recomiendan al arte dentro de la educación, en particular dentro de la educación en y para los derechos humanos. Sin embargo, es necesario profundizar en las razones de la pertinencia y relevancia del arte como herramienta metodológica educativa, para lo cual se requiere abordar previamente importantes relaciones y funciones del arte en la sociedad. En lo que corresponde a esta investigación, es relevante mencionar las siguientes: a) Arte como representación ética y estética, b) Arte como medio y forma de expresión, c) Arte e ideología, d) Arte y empatía, e) Arte y ciencia.

a) Arte como representación ética y estética

Existe una estrecha vinculación entre la educación, el arte y la cultura; la educación no puede ser abstraída del contexto en el cual se imparte, más aún al tratarse de la educación en derechos humanos, temática en la cual se tratan valores y principios comunes y esenciales para la convivencia pacífica.

El arte es una actividad netamente humana que reúne elementos estéticos y comunicativos, que manifiesta emociones a la vez que comunica una visión particular del mundo. Es un importante componente de algo mucho mayor como es la cultura, siendo esta el conjunto de conocimientos y prácticas identitarias de determinado grupo humano¹⁹⁶. De esta manera, tanto el arte como la cultura son un reflejo descriptivo de la sociedad, pero también son un importante elemento prescriptivo para la transformación de su entorno¹⁹⁷.

En lo material el arte no es sino una representación de la realidad, o visto desde otra perspectiva, un mensaje para la posteridad, dirigido al público en general, sobre una determinada época y lugar, con la particularidad de que dicha información es transmitida mediante el uso de una forma estilizada, y de diversas técnicas con la potencialidad de generar reacciones emocionales: amor u odio, compasión o indiferencia, frialdad o calidez, serenidad o agitación, es decir, una gama ilimitada de emociones y sensaciones en general.

¹⁹⁶ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 11/9/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=arte>.

¹⁹⁷ José Tuvilla Rayo, "Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales", *op. cit.*, p. 205.

Esta capacidad del arte para representar lo humano, ya sea de una manera estática o dinámica, para manifestar una idea o ideología y transmitirla de manera atractiva, hace evidente el poder considerarle como una poderosa herramienta educativa, tanto en la educación formal como no formal; mucho más si nos enfocamos en la educación en y para los derechos humanos, noción que denota además de lo cognitivo un importante componente emocional o afectivo. Al referirnos a los derechos humanos más allá de meros conceptos y de normas, en esencia se está hablando de lucha y reivindicación.

Con independencia de que utilicemos un medio artístico que se base en la palabra o la imagen, el mensaje se ve provisto de un conjunto de elementos para manifestarse, que pasan tanto por lo cognitivo, como por lo emotivo, convirtiendo de esta manera al arte no solo en un instrumento para romper barreras idiomáticas y simbólicas, sino en general para traspasar barreras culturales.

b) Arte como medio y forma de expresión

En párrafos anteriores se mencionó el potencial que tiene el arte como medio de expresión, gracias a su capacidad de transmitir un mensaje por medio de la estética, induciendo así la capacidad de reacción del receptor; es pertinente, sin embargo, analizar si el arte en realidad es un medio de expresión y comunicación sobre temas de relevancia o, por otra parte, si se limita a ser un mero entretenimiento. Se puede abordar dicho cuestionamiento desde dos perspectivas: el medio y el mensaje.

En referencia al medio, se suele realizar una tradicional distinción entre artes mayores y menores. Existe un gran consenso en cuanto a reconocer la relevancia del arte como medio de expresión dentro de las denominadas artes mayores, como es el caso de la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, la danza, la poesía y la literatura. Dicho carácter es un tema mucho más controversial en cuanto a otras manifestaciones artísticas como el cómic y la fotografía, de las cuales se pone en tela de juicio su naturaleza artística, y luego se las denomina artes menores, reduciéndolas a meros divertimentos.

De tal manera, si entendemos al arte como toda manifestación humana provista de un elemento estilístico, no sería adecuado el realizar una distinción entre artes mayores y artes menores, pues dicha diferenciación recae estrictamente sobre elementos formales o de estilo en detrimento de aspectos de fondo acerca del contenido de la obra. Se podría añadir incluso

que dicha categorización parte de una comprensión elitista y excluyente; por tanto, la descalificación de uno o varios medios de expresión artística no tendría mayor asidero.

En cuanto a la relevancia del mensaje contenido en una obra de arte, dicho análisis debería centrarse no en el arte en sí mismo como noción abstracta, sino en la obra en particular. Sobre esta última importará la intencionalidad del o la artista de transmitir una determinada idea, o de evocar un sentimiento o sensación, y se podrá realizar un juicio de valor respecto a la relevancia de la idea o tópico que se trata en una u otra obra, pero dicho análisis no estará exento de incurrir en cierta subjetividad, puesto que lo que el receptor del mensaje puede captar o interpretar de una determinada obra, puede variar de receptor a receptor.

Con lo anterior no pretendo incurrir en cierto relativismo, pero sí dar cuenta de que muchas obras consideradas sencillas, superfluas, infantiles e incluso creadas originalmente para el mero divertimento, pueden contener mensajes complejos, profundos e importantes, y más que todo, pueden generar diversas lecturas interesantes. En otras palabras, el potencial del arte como medio de expresión de ideas no radica en el arte en sí mismo, ni siquiera en el artista, sino principalmente en el receptor de la obra¹⁹⁸. En el campo de la educación la relevancia de una obra de arte y el mensaje que expresa, en mucho dependerá no solo de la obra misma, sino de la propia guía del docente.

c) Arte e ideología

Es evidente el proceso continuo de interrelación y retroalimentación que existe entre la realidad y el arte. Por eso el arte no solo se nutre de la realidad y la refleja, sino que también persuade y determina conductas y acciones, por tanto, contribuye a crear realidades, de manera semejante a lo que hace el Derecho, mediante la función prescriptiva de sus normas provistas de facultades de coacción¹⁹⁹. Además es relevante considerar las vinculaciones existentes entre el arte y otras actividades humanas como la economía; así por ejemplo, el marxismo criticaba al arte, viendo en esta actividad únicamente un medio para preservar el poder de un determinado grupo²⁰⁰.

¹⁹⁸ María Jesús Fernández Gil y Miguel Ángel Ramiro Avilés, "Derechos Humanos y Cómic: Un Matrimonio Est-Éticamente Bien Avenido", *op. cit.*, p. 255-258.

¹⁹⁹ Díaz, Elías, *Sociología y Filosofía del Derecho*, Madrid: Taurus, 2.ª ed., 1993, p. 14.

²⁰⁰ Santiago Castro-Gómez, "Althusser, Los Estudios Culturales y el Concepto de Ideología", *op. cit.*, pp. 737-751.

Destacando dichas relaciones y vinculaciones, Althusser va un poco más allá y considera como aparatos ideológicos del Estado tanto a lo cultural como lo jurídico, sumados a otras entidades especializadas e individualizadas como las religiosas, escolares, familiares, políticas, sindicales, etc.²⁰¹ Aparatos que de una manera u otra cumplen una función de control social al “reproducir la sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante”²⁰², así como, desde la otra arista, se presentan como espacios de lucha contra el orden establecido.

En referencia al cine como expresión artística, Benjamín Rivaya y Pablo De Cima manifiestan que parecería irrefutable el papel del arte como instrumento no solo ideológico, sino propagandístico, en consecuencia de su facultad intrínseca para convencer y persuadir²⁰³. El hecho de que el arte presente ideologías no es a priori algo positivo o negativo, dependerá de qué tipo de ideología es la que se expone en el mensaje.

Así, en el tema que atañe, como es la educación en y para los derechos humanos, el arte puede servir como vehículo de ideologías que respalden la noción de derechos humanos. De esta manera existen numerosos ejemplos en todas las expresiones artísticas, de corrientes y autores que apuestan por el garantismo y el humanismo, entendidos como movimientos a favor de los derechos humanos, tanto de su promoción, respeto y garantía, como en general de la idea de la dignidad del ser humano²⁰⁴. Sirvan de breves ejemplos, la poesía de Walt Whitman, las novelas, ensayos y cartas de George Orwell, las obras de Franz Kafka, Charles Dickens, Ernest Hemingway, las pinturas de Francisco de Goya y Pablo Picasso, los murales de Diego Rivera, la música de Oliver Messiaen o John Lennon y el cine de Krzysztof Kieslowski o Spike Lee, entre muchas más obras y representaciones.

Desde otra perspectiva, se alega que el arte al representar ideologías que tienden a favorecer la consolidación del poder hegemónico respalda la conservación de un statu quo, afirmación que en parte es cierta, pero esto no responde a la naturaleza del arte, sino a la naturaleza misma de la ideología y su efecto dominante sobre todo ámbito social²⁰⁵. El uso de una forma de arte pro statu quo y pro régimen es flagrante sobre todo en regímenes fascistas y

²⁰¹ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, *op. cit.*, p. 14.

²⁰² *Id.*, pp. 24-25.

²⁰³ Benjamín Rivaya y Pablo De Cima, *Derecho y cine en 100 películas*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2004, pp. 86-93.

²⁰⁴ Un interesante estudio respecto de la relación entre literatura y garantismo puede ser encontrada en Luis Gómez Romero, *El tiempo de los débiles: garantismo y literatura*, México: Porrúa, 2008.

²⁰⁵ Jean Patrick Lebel, *Cine e ideología*, Buenos Aires: Granica, 1973, pp. 25-30.

autoritarios, basta con estudiar la Alemania Nazi de Hitler, la Italia de Mussolini, la España de Franco o la Corea del Norte de Kim Jong-Il y Kim Jong-Un, entre muchos otros.

Pese a lo anterior, es necesario aclarar que el uso del arte para la conservación del orden dominante ocurre en todos los sistemas políticos, incluyendo los democráticos. Por ejemplo esto es notorio con la abundante propaganda por intermedio del cine, la literatura, el cómic, entre otros medios de expresión artística, a favor de la hegemonía de los Estados Unidos de América. Igualmente ejemplificativo es el arte que respalda un determinado orden económico y social, como ha sucedido tanto con el socialismo y como sucede en la actualidad con el capitalismo²⁰⁶.

En párrafos anteriores dije que el afirmar que el arte es un recurso pro statu quo es únicamente verdadero parcialmente, por cuanto se puede encontrar también un arte marginal, crítico y de denuncia²⁰⁷, como es manifiesto sobre todo en la literatura, el cine, la pintura y la escultura. Este tipo de arte es el que precisamente es perseguido y censurado mediante la institucionalidad de los regímenes fascistas y autoritarios, que ven en su expresión un mensaje subversivo de quienes no ostentan el poder, y se atreven a rebatir hegemonías, reivindicar derechos, e incluso generar resistencia mediante la crítica social.

Para concluir, es necesario señalar que no existe algo así como un arte aséptico y neutral, sino que en realidad el arte como reflejo de lo humano es un espacio de lucha de ideas, o en otras palabras, es otro ámbito para la lucha por el poder, pudiendo el arte presentarse tanto como un instrumento para ejercer dominación, pero también como una plataforma para desplegar resistencia²⁰⁸. En el mismo sentido, Ana Merino respecto al cómic como expresión artística manifiesta que “hay que entender los cómics como forma cultural de la modernidad, capaz de negociar o crear espacios de diálogo, tensión y resistencia entre diferentes sectores sociales y culturales, dentro de lo subalterno y lo hegemónico”²⁰⁹.

d) Arte y empatía

El hacer un recorrido histórico de la humanidad es una actividad de análisis en la cual, para entender nuestras acciones no bastará con acudir a la razón, sino también a la emoción.

²⁰⁶ Ana Merino destaca con ejemplos prácticos el uso ideológico del cómic tanto en regímenes identificados con el capitalismo, como en regímenes vinculados con el socialismo. Ver Ana Merino, *El cómic hispánico*, Madrid: Cátedra, 2003.

²⁰⁷ Benjamín Rivaya y Pablo De Cima, *Derecho y cine en 100 películas*, op. cit., pp. 91-92.

²⁰⁸ Santiago Castro-Gómez, *Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología*, op. cit., p. 750.

²⁰⁹ Ana Merino, op. cit., p. 16.

Aún así, si pretendo ser más exacto y no continuar marcando la falsa dicotomía entre emoción y razón, debería decir que toda actividad humana que conforma nuestra historia como especie está provista de una razón no desprovista de emoción, siendo este no solo un componente importante, sino indispensable.

La creación y evolución de la noción de los derechos humanos es un proceso que no puede ser limitado de manera alguna a conceptos y teorías asépticas de la emoción humana, sino que debe ser entendido como un proceso de continua lucha y reivindicación, en el que la emoción y la razón por igual marcan el camino a la acción. De esta manera, resulta imposible el educar en derechos humanos sin entender estos dos elementos, presentes en todos los fenómenos sociales, así entonces, la herramienta metodológica de enseñanza que utilicemos debe responder a esta lógica.

El arte, como reflejo estético y ético de lo humano, tiene como virtud el conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje que toma en cuenta sin división a la emoción y la razón, valiéndose de un mecanismo innato a todos los seres humanos que puede y debe desarrollarse: la empatía, que en pocas palabras puede ser explicada como el ponernos en el lugar de otro, lo cual implica sentir y pensar vívidamente como y desde otro²¹⁰.

Lynn Hunt plantea la importancia de las emociones para los derechos humanos, tanto para su creación como concepto y posterior desarrollo. Para ello se basa en la empatía, como facultad intrínseca de los seres humanos que nace de su propia biología, y siendo parte de la capacidad cognitiva que se ve fuertemente desarrollada por el nacimiento de nuevas formas de comunicar y compartir públicamente el quehacer humano; situando históricamente el gran impulso que tuvo la narrativa literaria en el siglo XVIII, con el proceso de generalización y positivización que tuvieron los derechos humanos en ese siglo y con posterioridad²¹¹.

Con esta premisa fundamental, la autora afirma que solo mediante la empatía, los hombres blancos y con propiedades, que ejercían la hegemonía en Norteamérica y Europa, podrían llegar a pensar y acordar que es necesario reconocer derechos para otras personas que no ostentaban sus mismos privilegios, derechos que consideraban propios de la naturaleza humana y que, por tanto, no debían ser violados, pese a que en dicha época se consideraban

²¹⁰ Lynn Hunt, *La invención de los derechos humanos*, op. cit., pp. 25-33.

²¹¹ *Ibid.*, pp. 31-33.

prácticas normales, comunes e incluso fomentadas por los propios Estados, como en el caso de la esclavitud o la tortura²¹².

De igual manera, afirma cómo solo mediante el empleo de la empatía pudieron nacer los conceptos de dignidad, libertad, igualdad, solidaridad y otros principios, que permitían humanizar a la ley, y que se cristalizaban en derechos para un mayor número de titulares, existiendo, claro está, reticencias y atrasos en cuanto a determinadas categorías, pero en general abriendo un proceso que se ha mantenido hasta la actualidad²¹³.

Esta particular perspectiva de vinculación entre derechos y empatía, requiere profundizar sobre las ventajas que nos ofrece esta empatía imaginada pero de ninguna forma inventada, que facilita el identificarnos con otros a quienes no conocemos y ubicarnos en contextos a los cuales no pertenecemos, rompiendo toda clase de antagonismos y barreras para relacionarnos, ya sean de tipo geográfico, cultural, ideológico o económico. Así, permite plantearnos mediante una sensación de igualdad una situación hipotética y una posibilidad de acción, por medio del entendimiento de lo ajeno como propio²¹⁴, lo que en educación de derechos humanos es llamado *vivir los derechos humanos*.

Martha Nussbaum coincide con Lynn Hunt al dar gran relevancia a las emociones y la empatía; afirma que las emociones tienen una dirección y objeto, requiriendo de un ejercicio mental; nuestros pensamientos son un todo integral, una mixtura entre razones y emociones que nos permiten tener una visión ética completa²¹⁵.

De esta manera, destaca la función emotiva que tienen las artes, en específico la literatura, tanto en su forma de narrativa o de poesía, para el individuo y la sociedad. No solo se refiere al valor que tiene la herramienta de la empatía para los derechos humanos, sino en general para el razonamiento público; es así que concibe a las emociones tan fundamentales como la razón, para elaborar correctamente una teoría de la justicia, al igual que para diseñar la administración estatal y, en general, para establecer un buen gobierno²¹⁶.

En cuanto a las ventajas que reúne la empatía, Martha Nussbaum expone las siguientes: a) la posibilidad de complementar el tradicional razonamiento moral con la imaginación empática; b) el facultarnos para reconocer el consenso o disenso existente entre los seres

²¹² *Ibid.*, pp. 125-148.

²¹³ *Ibid.*, pp. 13-33.

²¹⁴ *Ibid.*, pp. 38-68.

²¹⁵ Martha Nussbaum, *Justicia poética*, op. cit. pp. 94-97.

²¹⁶ *Ibid.*, 15-20.

humanos, en especial, las necesidades que les son comunes y universales; c) el enriquecimiento de perspectivas que ofrece la imaginación para el proceso de creación de conceptos y diseños de instituciones; d) los beneficios que permite la ficción viva para ofrecer una visión privilegiada sobre escenarios que nos son extraños, con los que podemos interactuar y ejercer una actitud crítica, provista de lo afectivo²¹⁷.

Como corolario, es necesario advertir que el emplear el arte como herramienta para la educación no significa, o no debería significar de manera alguna, una actividad facilista que remplace el conocimiento del profesorado y el rigor académico requerido en una clase, sino que, por el contrario, impone en el docente una doble carga: la primera, impuesta por el necesario dominio de la temática que se pretende tratar; la segunda, determinada por el manejo hábil de la herramienta que se utiliza, en este caso las distintas expresiones artísticas a las que se ha hecho referencia.

e) Arte y ciencia

Desde mediados del siglo pasado, coincidiendo con el auge de los medios visuales masivos de comunicación como la televisión, el cine y el cómic, desde los campos de la Psicología y de la Pedagogía, se recomienda integrar la comunicación y el lenguaje visual dentro de los ámbitos científico y educativo, entornos tradicional y casi exclusivamente basados en la comunicación y el lenguaje verbal, y en la comunicación y el lenguaje escrito.

A breves rasgos la *comunicación visual* puede ser definida como “el sistema de transmisión de señales cuyo código es el lenguaje visual”²¹⁸; a su vez el *lenguaje visual* es “un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista”²¹⁹.

El lenguaje visual como código específico de la comunicación visual posee sus propios elementos y herramientas, como son: a) La configuración (tamaño, forma, formato, sentido, color, iluminación, material); la organización (comparación, composición); el tamaño (grande y pequeño); su relación con otros objetos y el espacio (jerarquía y subordinación); sus formas (irregulares y ondulantes) o artificiales (geométricas); y su función (como expresión o

²¹⁷ Íd., pp. 29-77.

²¹⁸ María Acaso, *El Lenguaje Visual*, Barcelona: Paidós, 2009, pp. 19-24.

²¹⁹ Íd., p. 25.

producto; color e iluminación; c. textura, la que depende del material que le sirve de soporte a la imagen; d. composición [simétrica, centrada y lineal])²²⁰.

Profundizando en el lenguaje visual, este se caracteriza por ser el más antiguo. Está presente desde los mismos albores de la humanidad, mediante las pinturas rupestres y los petroglifos, siendo el punto de partida para el desarrollo de otro tipo de lenguajes. Además, tiene un carácter universal, por ser de fácil aprendizaje y entendimiento por la generalidad de personas, rompiendo todo tipo de barreras, sobre todo las más resistentes como son las culturales. El lenguaje visual también tiene gran capacidad para transmitir más fielmente la realidad, acercándose lo más posible a representar aquello que muestra o describe²²¹.

Pese a su importancia y contenidos específicos, tradicionalmente la comunicación y el lenguaje visual han sido apartados del espacio intelectual; se los ha relacionado con el arte, el ocio y el placer, excluyéndolos del espacio científico y técnico, salvo en determinados casos dentro de materias puntuales como el Dibujo, la Arquitectura, la Teoría de la Información y la Comunicación y la Semiótica.

En cuanto al ámbito educativo tradicional ocurre algo semejante, pues se relega o reduce el ámbito de influencia de la comunicación y el lenguaje visual, a la educación en etapas tempranas y a la primaria; sin embargo, el ser humano sabe leer e interpretar los mensajes visuales, al menos de una forma básica, no por su enseñanza y desarrollo en los centros educativos, sino por su uso frecuente y cotidiano²²².

En concatenación con lo anterior, Rudolf Arnheim, quien aplica los estudios de comienzos de siglo XX sobre psicología de la forma, al estudio de la pintura, y luego lo amplía a otras formas de arte visual, sostiene que: 1) Existe un fuerte vínculo, aunque no exclusivo, entre percepción visual y actividad cognitiva; 2) La percepción visual no es solo una función biológica, sino un elemento del pensamiento en sí mismo; 3) El pensamiento funciona de manera visual, mientras más complejo sea el razonamiento más difusa será la imagen que tendremos en nuestra mente; 4) El razonamiento tiene una naturaleza visual tanto por la imagen que es captada con la vista pero sobre todo por la imagen que se crea en nuestro interior con independencia del exterior²²³.

²²⁰ *Ibid.*, pp. 47-58.

²²¹ *Ibid.*, p. 27.

²²² *Ibid.*, p. 19.

²²³ Rudolf Arnheim, *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós, 1986 [1969], pp. 11-30.

Como consecuencia de lo anterior, Arnheim recomienda dentro del campo científico: 1) Suprimir la barrera que separa lo estético de lo científico; 2) Valorar al arte como un valioso instrumento para el razonamiento; 3) Coordinar y cooperar los campos del arte y la ciencia como formas de comprendernos a nosotros mismos y al mundo que habitamos²²⁴.

De forma relacionada, en el campo educativo crítica el sistema actual, caracterizado por el divorcio entre percepción y pensamiento, la discriminación entre lo físico y lo mental, la total preocupación en las palabras y los números, dejando de lado a lo visual²²⁵; por esta razón, propone una reconfiguración del campo educativo, basada en la incorporación del alfabetismo visual, tanto en su forma de pensamiento como de lenguaje, por ser elementos de igual importancia a la lógica numérica y a la palabra oral y escrita²²⁶.

Esta preocupación en lo visual y en las artes gráficas, propuesta por Rudolf Arnheim, no implica de manera alguna dar completa preeminencia a este aspecto dentro de lo cognitivo, puesto que como he mencionado, la percepción visual es un elemento más del pensamiento en relación con otros. Tampoco dicha propuesta significa interpretar que las personas con una discapacidad visual se encuentran desprovistas de la capacidad de razonar, la percepción visual es tan solo una de las formas de conocer y entender el mundo, en comunidad con los demás sentidos, siendo además la actividad cognitiva un proceso neuronal de naturaleza compleja.

Las críticas doctrinarias provenientes de la psicología y la pedagogía han calado en cierta proporción dentro del espacio científico y educativo, siendo actualmente un hecho pragmático innegable la cada vez más frecuente interrelación entre arte y ciencia, en distintas modalidades.

La primera de estas modalidades es la incorporación del arte dentro de la pedagogía educativa, bien como herramienta auxiliar de las clases magistrales, a manera de acompañante y facilitador dentro del estudio de una temática en particular, o en su defecto, en una segunda modalidad, como una asignatura específica, en la cual arte y ciencia se relacionan dentro de un programa propio a lo largo de distintas temáticas, o dentro de una determinada área del

²²⁴ *Ibid.*, pp. 307-328.

²²⁵ *Ibid.*, pp. 16-18.

²²⁶ *Ibid.*, pp. 11-12 y 325-327.

conocimiento, como puede ser la historia, la filosofía, la ética, la arquitectura, la economía y el derecho, entre muchas otras²²⁷.

Como ejemplo de lo anterior, basta con observar a varias facultades y escuelas de Derecho que tienen entre sus programas materias tales como: Derecho y Cine, Derecho y Literatura, entre muchas otras alianzas más novedosas que incluyen otras expresiones artísticas, como es el caso del cómic.

Con el objeto de ejemplificar estas relaciones, se debe mencionar que la Universidad Carlos III de Madrid y el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” han sido partícipes de varias experiencias que vincularon al Derecho y materias afines, con distintas expresiones artísticas, una muestra de ello fue el taller “Nuevas herramientas metodológicas: Cine, Literatura y Cómics”, cursado durante los años 2012-2013.

De forma correlativa, en el plano académico y doctrinario es cada vez más frecuente la creación de organismos específicos que estudian y fomentan la relación arte y ciencia, como es el caso del *Institute of Art and Law* (IAL), así como también es necesario señalar las diversas publicaciones especializadas en la materia, sirvan de ejemplo: *Columbia Journal of Law & the Arts* y *Yale Journal of Law & the Humanities*; sin olvidar las distintas notas, artículos y ensayos, que abordan y fomentan dicha interrelación en toda clase de publicaciones.

En España se puede mencionar como ejemplo la “Colección Cine y Derecho”, publicada por la Editorial Tirant lo Blanch, que cuenta actualmente con más de cuarenta obras que reúnen escritos de numerosos académicos como Javier De Lucas, Benjamín Rivaya, Miguel Ángel Ramiro, Rafael Escudero Alday, Robert Alexy, entre muchos otros²²⁸.

²²⁷ Richard Posner hace un completo trazado de la alianza entre Derecho y Literatura dentro del sistema del *Common Law*, refiriéndose tanto a organismos, asignaturas y publicaciones especializadas. Ver Richard Posner, *Law & Literature*, EE.UU.: Harvard University Press, 2009, pp. XII-XIII.

²²⁸ Tirant lo Blanch, Colección Cine y Derecho. Consultado el 20/3/2014 de <http://www.tirant.com/editorial/libros/juridico/cine-y-derecho>.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III. CÓMIC COMO HERRAMIENTA ÉTICA Y ESTÉTICA DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

En este capítulo me centraré en responder: ¿por qué debería utilizarse el cómic en las aulas de clase?, es decir, demostrar la utilidad del cómic como herramienta educativa. Por tanto, es necesario aclarar: ¿qué se debe entender por cómic?, explicar sus rasgos y características, así como también presentar sus cualidades y principales objeciones como medio de comunicación masivo y como forma de expresión artística.

3.1. Aclarando la terminología

El primero de los términos con los que el cómic guarda cercanía es *cartoon* o *caricatura*, como representación gráfica realista o semirrealista, es así que la narrativa que incluya elementos gráficos se sirve de la caricatura como elemento básico para contar una historia. La caricatura puede ser entendida también como un género artístico en sí mismo, siendo las caricaturas humorísticas, satíricas o políticas las más ampliamente difundidas y con las que usualmente se tiene mayor contacto en lo cotidiano. Así luce una caricatura:



Figura n.º 1²²⁹

²²⁹ Xavier Bonilla, “Bonil”, Diario El Universo, Ecuador, Sección de Opinión, Caricaturas, 6 de marzo de 2014. Consultado el 13/3/2014 de <http://www.eluniverso.com/2014/03/06/caricatura/2294606/bonil>.



Figura n.º 2 ²³⁰

Otro de los términos de los cuales requiero establecer su significado es el de *narrativa*, que en una primera acepción es la acción y efecto de dar cuenta o referir lo sucedido sobre hechos reales o ficticios; en adición, en una segunda acepción se entiende como un género literario comprendido por la novela y el cuento²³¹. En correspondencia con lo anterior, el término *narrativa gráfica* es utilizado para la “descripción genérica de cualquier narrativa que se sirve de la imagen para transmitir una idea”²³², existen casos en que este tipo de narrativa emplea una mixtura utilizando además la palabra.

Por otra parte, el término *arte secuencial* describe el “engranaje de imágenes que configuran una secuencia”²³³, la yuxtaposición de imágenes como elemento base, esto con el objeto de transmitir o comunicar una idea; así la repetición de determinadas imágenes y símbolos que se vuelven reconocibles en la narración configuran la gramática propia del arte secuencial²³⁴. Bajo el paraguas de estos dos términos entiendo comprendidas formas artísticas muy antiguas de narrar, como los petroglifos y las pinturas rupestres, así como también medios y formas mucho más modernas como el cine y el cómic, entre otros.

Establecido este presupuesto terminológico y conceptual, es imperioso determinar como objeto primordial de esta investigación una definición propia de lo que se debe entender por

²³⁰ Andrés Rábago García, “El Roto”, Diario El País, España, Sección de Opinión, Viñetas, 23 de septiembre de 2013. Consultado el 13/3/2014 de http://elpais.com/elpais/2013/09/22/vinetas/1379875798_503031.html.

²³¹ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 3/3/2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=narrativa>.

²³² Will Eisner, *La narración gráfica*, Barcelona: Norma, 2.ª ed., 2003 [1996], p. 6.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., p. 10.

cómic; analizaré distintas definiciones de varios autores, extrayendo sus elementos comunes y más relevantes.

En la década de los sesenta del siglo pasado, Umberto Eco ya se ocupaba de estudiar al cómic como medio de masas, sin llegar a dar una definición de cómic, establecía ciertas precisiones de interés. Sostenía que nos encontramos ante una expresión que articula tanto la palabra como la imagen, pero que más allá de aquello, se nutría de elementos del arte cinematográfico y literario, fenómeno que el autor italiano denominaba como *transmigración*²³⁵.

Por su parte, en la misma época el escritor argentino Alfredo Julio Grassi advertía la individualidad y novedad del cómic, señalando que nos encontramos ante la presencia de un arte relativamente nuevo con profundas raíces y antecedentes históricos, con características distintivas y sujeto a sus propias convenciones²³⁶. Definiéndolo como “una serie de dibujos vinculados temáticamente entre sí, que narra, utilizando muy poco la palabra escrita, una historia suficientemente coherente como para dejar salvadas las unidades de tiempo, lugar y espacio”²³⁷; añade: “la historieta es una forma literaria característica del siglo XX, con profundas raíces en el *folklor* de cada país, que ha contribuido a crear una moderna mitología”²³⁸.

De los aportes de los dos autores se desprenden algunos elementos básicos, como es el posicionar al cómic como una forma literaria que narra mediante imágenes y palabras, pero que además como representación artística se sitúa cronológicamente en el siglo XX, con una proyección temporal o antecedente tanto en el pasado a través del folclore, pero también hacia el futuro, mediante la creación de una mitología propia. En otro acercamiento a la cuestión, Will Eisner, uno de los padres del cómic norteamericano moderno, entiende por cómic a un tipo particular de narrativa gráfica y de arte secuencial, caracterizado por el “despliegue secuencial de dibujo y globos dialogados”²³⁹.

Por otra parte, el escritor Luis Gasca, quien fue el primer autor en España en realizar un extenso análisis sobre el cómic, dedicando luego gran parte de su carrera a la profundización sobre dicho medio, lo define de manera más simple y en el contexto de su época como: “una

²³⁵ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Liberdúplex, 3.ª ed., 2011 [1965], pp. 182-186.

²³⁶ Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, Buenos Aires: Columba, 1968, pp. 11-13.

²³⁷ *Ibid.*, p. 11.

²³⁸ *Ibid.*, p. 12.

²³⁹ Will Eisner, *la narración gráfica*, op. cit., p. 6.

narración gráfica en forma de viñetas, en la que los textos se encuentran encerrados en unos globos, bocadillos o nubecillas, que salen de la boca de los protagonistas”²⁴⁰.

Estas tres definiciones, primero posicionan al cómic como arte y luego aluden exclusivamente a sus elementos formales, haciendo referencia al objeto y estructura formal del cómic, como es la transmisión de un relato mediante una secuencia de imágenes y palabras, contenidas dentro de globos o bocadillos, acciones que conforman una narrativa gráfica que transcurre necesariamente dentro de viñetas.

En la actualidad existen dos obras que aportan nuevos e importantes elementos para la construcción de una definición de cómic, más acordes con la evolución del medio: la primera de ellas es *Understanding Comics: The Invisible Art* de Scott McCloud, siendo esta es una de las obras más interesantes en la materia. En ella el autor se atreve a explicar el cómic integralmente mediante un cómic, así destaca la problemática de definir lo que considera un arte con distintas representaciones siempre cambiantes. De esta manera, y partiendo de la definición dada por Will Eisner, define al cómic como “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”²⁴¹.

La segunda obra es *The Power of Comics. History, Form and Culture* de Randy Duncan y Matthew J. Smith. En ella los autores explican que no existe en sí mismo un medio o forma de expresión artística específica llamada cómic, sino que este es un “término general útil para designar el fenómeno de la yuxtaposición de imágenes en secuencia”²⁴²; precisan además que dentro del término cómic se encuentran incluidas varias representaciones de arte secuencial, y entre ellas dos especialmente relevantes: el *comic book* o historieta y el *comic strip* o tira de periódico²⁴³. Más adelante en este capítulo volveré sobre estos dos términos, así como también aclararé el referirme al cómic como medio y como forma de expresión artística.

3.2. En búsqueda de una definición propia de cómic

Basado en la terminología básica y las definiciones de cómic dadas reseñadas líneas atrás, estableceré una definición propia de lo que entiendo por cómic en el contexto de esta investigación.

²⁴⁰ Luis Gasca, *Tebeo y cultura de masas*, Madrid: Editorial Prensa Española, 1966, p. 21.

²⁴¹ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., p. 9.

²⁴² Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., p. 3.

²⁴³ *Ibid.*, pp. 5-7.

Superando la breve referencia de encontrarnos ante un relato o narración que utiliza tanto elementos gráficos como escritos, diré que a mi entender el cómic es el término generalmente utilizado para designar al arte y al medio masivo de comunicación, caracterizado por presentar ilustraciones e imágenes yuxtapuestas en secuencia, vinculadas temáticamente de forma deliberada, con el objeto de transmitir información y generar una respuesta del lector, para lo cual se basa en sus propias técnicas y convenciones, como especie particular de narrativa gráfica.

Esta definición recoge varios de los elementos señalados por los autores citados; sin embargo, menciona otros nuevos que pretenden reflejar una doble dimensión del término cómic, como expresión artística y como medio de comunicación²⁴⁴, siendo necesaria una explicación al menos breve de estas dos expresiones, aunque serán principalmente desarrolladas en el transcurso de este capítulo.

Cuando hablo del cómic como arte o como forma de expresión artística, deseo resaltar el carácter creativo del cómic, pero sobre todo su naturaleza intrínsecamente estética, que puesta al servicio de la habilidad del autor, la técnica artística y las convenciones propias del cómic, permite que este sea un instrumento no solo propicio sino privilegiado para la transmisión de ideas, así como para provocar una gama de reacciones, sentimientos y sensaciones en el lector²⁴⁵.

Al referirme al cómic como medio, mi intención es poner énfasis en el cómic como medio de comunicación masivo dirigido a un número indeterminado de personas, en términos de Umberto Eco, una auténtica industria que constituye un medio de masas al igual que lo es la televisión, la radio y la prensa escrita, pero claro distinguiéndose de estos, por sus elementos particulares tanto en su creación, producción, distribución y exhibición²⁴⁶.

3.3. Tipos de cómic, diferencias y similitudes del *comic book* y el *comic strip*

En su momento cuando aclaraba la terminología a utilizar en esta investigación, mencioné brevemente al *comic book* y al *comic strip*²⁴⁷ dejando planteado únicamente que debían ser entendidos como especies del género cómic, que los abarca y engloba; en adición,

²⁴⁴ Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., p. 7.

²⁴⁵ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 1-2.

²⁴⁶ Ver Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, op. cit., pp. 193-196; también Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 85-106.

²⁴⁷ Javier Coma hace una clasificación adicional dentro de las *comic strip*, refiriéndose a la *daily-strip* o tira de circulación diaria, *sunday-strip* o tira dominical y *strips* como las tiras en general. Ver Javier Coma, *Diccionario de los cómics: la edad de oro*, Barcelona: Plaza&Janes, 1991, p. 12.

una de sus principales semejanzas es el hecho de que las dos especies son representaciones tanto de narrativa gráfica como de arte secuencial, por lo cual se tiende comúnmente a confundirlos.

El explicar de manera radical sus diferencias encierra cierta dificultad, debido a que cada especie abarca no solo un gran número y diversidad de obras, autores, estilos y visiones del medio, sino también por la existencia de obras que se caracterizan por la ruptura de los esquemas identificativos del *comic book* y el *comic strip*, razón por la cual para su conceptualización me referiré a sus formas ideales o tipos más identificativos²⁴⁸. También procederé a cierto grado de necesaria generalización, siguiendo en esta parte a Duncan y Smith. Las diferencias entre las dos formas de expresión puede ser explicada desde cuatro perspectivas²⁴⁹.

a) Desde una perspectiva productiva, tanto el *comic book* como el *comic strip*, son productos de prensa impresa elaborados para una comercialización masiva, de esta manera, aunque esta no sea una diferencia definitoria *per se*, es observable que los *comic books* son un producto encuadernado mientras que los *comic strips* no lo son. Sin embargo, es necesario mencionar que el *comic strip* es en la cultura norteamericana y latinoamericana es el medio que sirve de precedente y da origen al *comic book*, siendo este último en sus inicios compilaciones empastadas de las tiras de periódico más importantes de la época, para luego adquirir independencia y explorar contenidos nuevos.

b) Desde una perspectiva de distribución, se puede afirmar que generalmente los *comic strips* llegan al público por medio de los periódicos, mientras que los *comic books* lo hacen mediante las revistas. En la actualidad esta diferencia, al igual que la anterior, languidecen o se extinguen con la incursión de los medios digitales como canales de distribución del cómic; esta innovación ha dado lugar al denominado *e-comic* que presenta un cómic en formato electrónico, que en mayor o menor grado permite cierto grado de interactividad entre autor y obra digital, añadiendo en ocasiones elementos de audio y video, lo cual además rompe las

²⁴⁸ Es necesario mencionar que tanto las caricaturas o *cartoons* como las tiras de periódico o *comic strips* con frecuencia suelen ser recopiladas en tomos parciales o integrales bajo la forma de historietas o *cómic books*, de allí el hecho de que en este trabajo se acuda a los rasgos o características más tradicionales e identificativas de cada especie de cómic.

²⁴⁹ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 5-7.

fronteras existentes entre distintos artes y medios.²⁵⁰ A continuación se presenta una imagen con *e-books* en los que se puede observar *e-comics*.



Figura n.º 3 ²⁵¹

c) En la perspectiva artística, las dos representaciones parten de un elemento común como es la encapsulación (selección de momentos clave a ser presentados en la narración); pese a esta semejanza es aquí donde podemos encontrar mayores elementos para su distinción:

<i>Comic strip</i>	<i>Comic book</i>
– Pocas viñetas.	– Muchas viñetas.
– La viñeta es la única unidad de encapsulación.	– Además de la viñeta existen otras unidades de encapsulación, como la página, entre otras.
– El estilo gráfico normalmente es continuo y rígido.	– El estilo gráfico puede ser cambiante y tiende a ser mucho más creativo.
– La estructura narrativa suele ser simple.	– La estructura narrativa suele tener mayor complejidad.

d) En la perspectiva cultural también encontramos ciertas diferencias definitorias, las principales se derivan de la razón de creación o existencia del medio, así como también del papel cultural que desempeñan:

²⁵⁰ El *e-comic* puede ser un excelente instrumento para la educación en y para los derechos humanos, así como también para su conocimiento y difusión. Sirve de ejemplo en España la iniciativa *Comic On Tour* de la ONG Oxfam Intermón, por medio de la cual varios artistas españoles exponen mediante el cómic digital la importancia de la cooperación en materia de derechos humanos. Otro ejemplo reciente de *e-comic* con una finalidad en favor de los derechos humanos es la obra titulada “Pillada por ti”, auspiciada por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, de autoría de Cristina Durán y Miguel A. Giner Bou, la cual pretende concientizar sobre la violencia contra la mujer dentro de las relaciones sentimentales.

²⁵¹ DC Comics, Kindle, Watchmen. Consultado el 16/3/2014 de <http://www.dccomics.com/tags/graphic-novels>.

Comic strip

- Son un producto secundario para incrementar la venta de periódicos.
- La gran mayoría de personas suele leer *comic strips*.
- Su público son lectores.

Comic book

- Son un producto principal con finalidades tanto comerciales como literarias.
- Pocas personas suelen leer *comic books*.
- Su público suelen ser los fans, existiendo una cultura alrededor del medio.

Así luce un *comic book*: portada, contenido, contraportada

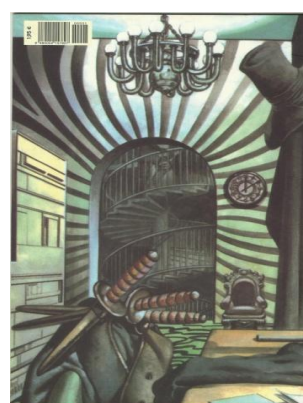
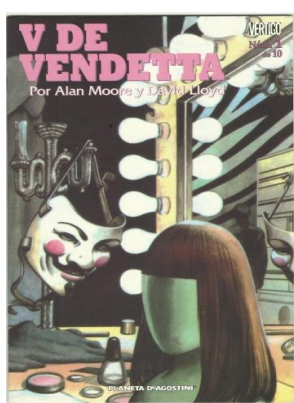


Figura n.º 4 ²⁵²

Así luce un *comic strip*:



Figura n.º 5 ²⁵³

Existen otros términos que por su importancia deben ser descritos. Este es el caso de la *graphic novel* o *novela gráfica*, término nacido dentro del cómic norteamericano, de reciente aparición en la década de los años ochenta del siglo XX. Se suele identificar a la novela

²⁵² Alan Moore y David Lloyd, *V de Venganza* n.º 1 de 10, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2006 [1982-1985], portada, p. 7, contraportada.

²⁵³ Joaquín Salvador Lavado Tejón “Quino”, *Mafalda* n.º 14 de 14, Barcelona: Popular, 2008 [1964-1973], p. (49).

gráfica como un cómic no secuencial, extenso, autoconclusivo, dirigido a un público adulto, que en su forma de presentación puede incluir información adicional o extras; suele ser editado en un formato de lujo²⁵⁴.

En mi criterio, la novela gráfica es únicamente uno de los formatos que puede adoptar el *comic book*, y en ningún caso es una nueva forma de arte secuencial; coincido con la apreciación de Terenci Moix, al entender que el término novela gráfica es tan solo una etiqueta pretenciosa²⁵⁵.

En palabras de Eisner, aunque la llamada novela gráfica contiene ciertas particularidades, en general mantiene los elementos propios del cómic, siendo solo una forma de presentación de este²⁵⁶; de hecho, en una de sus obras más importantes, *Contrato con Dios* (considerada históricamente como la primera novela gráfica) señala a manera de anécdota, que el utilizar esta denominación fue la forma que encontró para minar la resistencia de las editoriales a las obras de cómic, y llamar su atención ante una obra con altas pretensiones artísticas, tanto en forma como en contenidos²⁵⁷.

Coincidiendo con lo señalado en el párrafo anterior, Duncan y Smith afirman de manera radical que la nomenclatura de novela gráfica es utilizada por los autores de cómic para marcar distancia con la concepción usual de un *comic book*; mientras que por su parte los publicistas emplean dicha expresión, para que dichas obras obtengan acceso al mercado de las librerías y obtengan atención de la academia²⁵⁸.

Así luce un *comic book* en formato novela gráfica:



Figura n.º 6²⁵⁹

²⁵⁴ Santiago García, “Después del cómic: una introducción” en Santiago García, coord., *Supercómic: mutaciones de la novela gráfica contemporánea*, Madrid: Errata Naturae, 2013, p. 14.

²⁵⁵ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, Barcelona: Bruguera, 2007 [1968], pp. 102-103.

²⁵⁶ Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., pp. 143-144.

²⁵⁷ Will Eisner, *Contrato con Dios: la trilogía*, Barcelona: Norma, 2008 [1978], pp. XIII-XIV.

²⁵⁸ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., p. 4.

²⁵⁹ Alan Moore y Eddie Campbell, *From Hell*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2001 [1989-1996].

De aquí en adelante, en el presente trabajo de investigación utilizaré los términos *comic* (en lengua inglesa) o cómic (en su forma en lengua castellana), por ser la expresión que más engloba y de uso generalizado, aclarando que este término no goza de un carácter universal, existiendo distintas denominaciones igualmente válidas que responden a la particular situación histórica y geográfica en la que se desarrolla el medio. Así en Francia el cómic es llamado *bande dessinée*, en Italia se lo distingue como *fumetti* o *fumetto*, en Japón y con sus características propias el cómic se denomina *manga*²⁶⁰.

En la lengua castellana destacan dos expresiones: *tebeo* e *historieta*, las dos reconocidas por la Real Academia Española. La primera tiene como origen, y hace referencia, a la revista española *TBO*, publicada desde 1917 hasta 1998 y que popularizó el cómic en ese país; mientras que la segunda es un término que sirve como identificativo para los relatos de carácter breve, muchas veces gráficos, siendo principalmente utilizada en Latinoamérica²⁶¹.

3.4. Características del cómic

En este espacio desarrollaré de manera sucinta varios de los principales aspectos del cómic con especial atención en sus cualidades únicas como medio y expresión artística gráfica y secuencial.

3.4.1. Vocabulario propio y unificado

El vocabulario de esta expresión artística no se agota en la palabra y la imagen, que vienen a ser elementos prestados de otras artes como el cine, las artes plásticas y la literatura, pero adaptados de manera singular por el cómic; siendo este un medio que al carecer de sonido y movimiento en sentido estricto, depende en gran parte de la imaginación del lector, para lo cual cuenta con elementos absolutamente propios de su lenguaje singular²⁶², alrededor de los cuales gira un proceso particular de interpretar, conocer y entender.

Este lenguaje al que hago referencia cuenta, claro, con un vocabulario propio y prácticamente unificado, con ciertas diferencias puntuales entre el cómic desarrollado en Occidente y *manga* elaborado en Oriente; a continuación desarrollaré los principales elementos de ese lenguaje.

²⁶⁰ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., pp. 102-103.

²⁶¹ Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 6/9/2013 de <http://lema.rae.es/drae/>.

²⁶² Jesús Ángel González López, *la narrativa popular de Dashiell Hammett: 'Pulps', cine y cómics*, Valencia: Universitat de València, 2004, pp. 46-49.

a) Icono y caricatura

Uno de los elementos fundamentales del cómic es el uso del *icono*, término polisémico, que para efectos del estudio de este arte debe ser entendido como “la imagen usada para representar a una persona, lugar o cosa”²⁶³. Los símbolos son una categoría particular de iconos, “son las imágenes que usamos para representar conceptos, ideas y filosofías”²⁶⁴, como es el caso del símbolo de la paz, la cruz, la estrella de David, un banner de prohibido, un escudo, etc. Es importante mencionar que el entendimiento de un símbolo depende del conocimiento de la simbología por parte del lector; comprensión que se encuentra condicionada fuertemente por el contexto de la obra.



Figura n.º 7 ²⁶⁵

Existen además iconos del lenguaje, la ciencia y la comunicación, como es el caso, entre otros, de las letras y los números, y los iconos que solemos llamar dibujos, es decir aquellas “imágenes concebidas para parecerse a los motivos que representan”²⁶⁶; todos estos con un nivel mayor o menor de abstracción: absoluta en el caso de las letras y los números que no se asemejan a lo que describen, o en su defecto, variable, como en el caso del dibujo que sí representa en cierto grado lo que describe²⁶⁷.

Adentrándonos en los iconos, una especie de particular importancia es el *cartoon* o caricatura, que juega con diferentes niveles de abstracción (dependiendo del género, estilo y

²⁶³ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., p. 27.

²⁶⁴ *Ibid.*

²⁶⁵ Alan Moore, Dave Gibbons, John Higgins, *Watchmen*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 5.ª ed., 2009 [1986-1987], pp. 34, 103 y 161.

²⁶⁶ Scott McCloud, *Entender el cómic. el arte invisible*, op. cit., p. 27.

²⁶⁷ *Ibid.*, pp. 28-29.

autor), pudiendo abarcar desde el tipo de dibujo como reflejo de lo real, hasta lo que entendemos como una representación de lo conceptual. La caricatura viene a ser “una forma de amplificación por medio de la simplificación”, o en otras palabras, es un proceso por el cual se descompone la imagen que consideramos real, suprimiendo o amplificando determinados elementos, con la intención de concentrar la atención en una idea, con el objeto de entenderla con mayor facilidad²⁶⁸.



Figura n.º 8 ²⁶⁹

La gracia o el encanto del cómic como medio para la comunicación radica en su facilidad para entenderlo, en buena en parte debido a su capacidad como medio para representar y dar a entender una idea o un concepto (como es el caso de los derechos humanos) con independencia de su complejidad, de manera breve y sencilla. Esta facilidad para expresar permite que el cómic sea uno de los mejores medios para entender a otras culturas, superando así la barrera idiomática.

Así, el cómic viene a ser un constante juego entre lo real y lo conceptual por intermedio de la caricatura; sin embargo, esta herramienta va además acompañada por otro tipo de iconos, como es el caso de las letras y los números, los cuales debido a su significado absoluto permiten lograr un mayor entendimiento de lo que se nos están contando.

²⁶⁸ *Ibid.*, pp. 30-31.

²⁶⁹ Izquierda: Paul Dini y Alex Ross, *Superman. Paz en la Tierra*, Barcelona: Norma, 2000 [1998], p. (3); derecha: Jeph Loeb, Tim Sale y Gregory Wright, *Batman. El Largo Halloween*, Barcelona: ECC Ediciones, 2012 [1996-1997], p. 176.

b) Bocadillo y onomatopeya

El bocadillo o globo es uno de los elementos más característicos del cómic; es el icono por excelencia para contener el diálogo entre personajes, expresar sus sensaciones y emociones, e incluso representar gráficamente sonidos. Sirve como el espacio simbólico para dar movimiento y dinamismo a la narrativa. Las formas de bocadillo son innumerables, van desde las clásicas formas geométricas, a nubes o cualquier forma imaginada que cumpla dicha función. Como excepción algunos cómics prescinden del bocadillo como forma de englobar ideas.

Se cuenta también con otro recurso simbólico como es la onomatopeya, que viene a ser una representación visual de un sonido, que a la vez que simula acción, provoca reacción, de esta manera los otros sentidos también se ven envueltos dentro del cómic mediante el proceso de clausura, del cual se hablará más adelante. Esta es precisamente una de las ventajas propias de la narrativa gráfica, pero en específico del cómic, como herramienta para expresar ideas y conceptos.

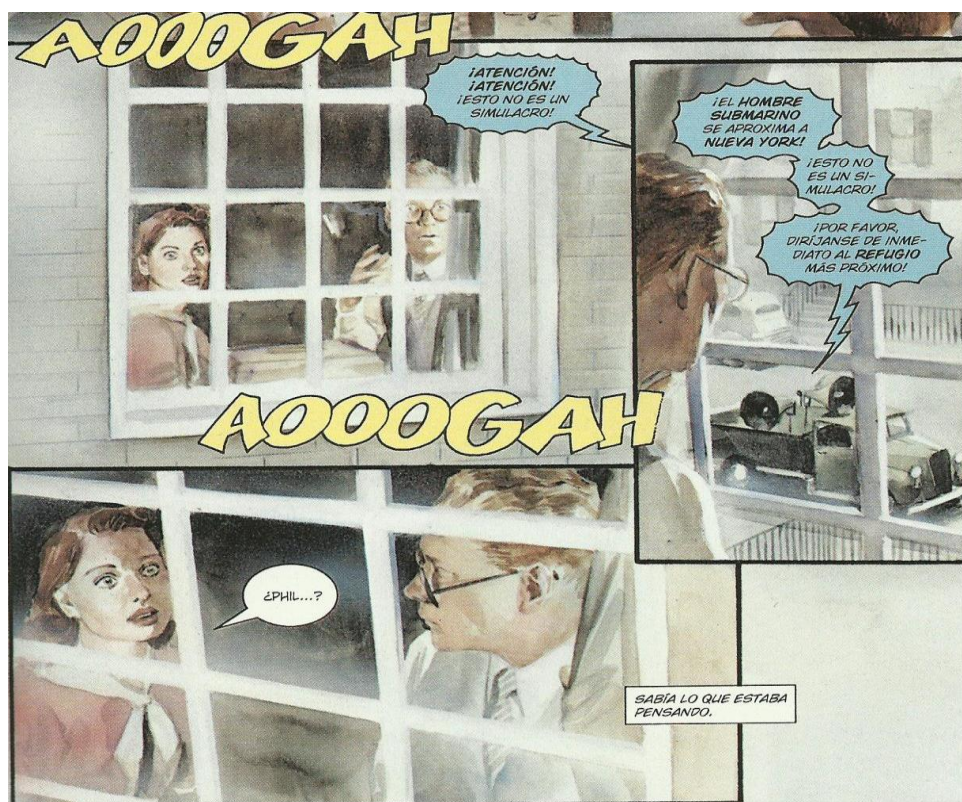


Figura n.º 9²⁷⁰

²⁷⁰ Kurt Busiek y Alex Ross, *Marvels: la era de los prodigios*, Barcelona: Panini, 2011 [1994], p. (51).

c) Viñeta y calle

Las *viñetas* son propiamente un icono de carácter abstracto, como lo son las letras y los números en las ciencias; representan el espacio en el cual espacio y tiempo se desenvuelven. En palabras de Scott McCloud, “la viñeta actúa como una suerte de indicador que nos informa que el tiempo y espacio están siendo divididos”²⁷¹, su importancia es mayúscula partiendo de que el cómic se encuentra conformado por un conjunto de imágenes estáticas²⁷². Se podría decir que la viñeta es el marco en el cual gran parte de la narrativa se produce; además es el espacio en el cual espacio y tiempo se desenvuelven.

Al respecto, cada viñeta no necesariamente representa un solo espacio y un solo tiempo; de esta manera, la viñeta puede condicionar el tiempo y el movimiento: primero, mediante la acción que sucede en cada viñeta podemos o no trasladarnos de un lugar a otro sin necesidad de cambiar de viñeta; segundo, el número de viñetas que se utilicen puede jugar con el tiempo, en el sentido de reducir o alargar las acciones narradas; tercero, el espacio entre viñetas puede dar tanto la impresión de acercarnos o alejarnos entre lugares y también de acercar o distanciar las acciones e incluso.

Un autor hábil puede manejar la narrativa no solo mediante las clásicas viñetas cuadriculadas y rectangulares, sino que puede hacer uso de un gran catálogo de figuras geométricas, puede superponer viñetas, reducir o aumentar el número de viñetas, e incluso, puede desaparecer los contornos de la viñeta; todo ello con la intencionalidad de jugar con el tiempo y el espacio de la narración²⁷³.

En relación con la viñeta se encuentra la *calle*, palabra que dentro del cómic hace referencia al espacio existente entre viñeta y viñeta. Para el observador común la calle solo representaría un espacio vacío o inútil, pero en realidad es un elemento integral para el arte secuencial, el cual cumple dos objetivos: por una parte dar cuenta de los cambios de tiempo y espacio, siendo el elemento bajo el cual discurre el movimiento invisible de la narrativa gráfica; por otra, dota a las viñetas, y en general a la obra, de las características de unidad y relación, permitiendo que el autor narre una historia en lugar de mostrar gráficos y formas dispersas²⁷⁴.

²⁷¹ Scott McCloud, *Entender el cómic. el arte invisible*, op. cit., p. 99.

²⁷² Will Eisner, *La narración gráfica*, op. cit., p. 114.

²⁷³ Scott McCloud, op. cit., pp. 94 - 117.

²⁷⁴ *Ibid.*, pp. 60-84.



Figura n.º 10²⁷⁵

d) Encapsulación y clausura

A diferencia del cine, el cómic no puede mostrar cada acción o suceso, al verse limitado por las características propias del medio e industria impresa; en este caso, la limitación del espacio para su publicación, le obliga a emplear sus propias técnicas para contar una historia coherente e integral bajo este formato. Es así que el cómic como expresión artística utiliza la *encapsulación*, entendiendo por esta el acto por el cual los autores deciden qué mostrar y qué no, a nivel de escena (viñeta), secuencia (página) e historia (cómic); este proceso implica elegir momentos cruciales o principales que permitan perfilar una historia entendible para el lector²⁷⁶.

El entendimiento del encapsulamiento, no sería posible sin la capacidad natural del lector para poner en marcha un proceso de *clausura*, entendido en su forma más básica como “el fenómeno de ver las partes pero percibir un todo”. Este proceso lo experimentamos de forma inconsciente e involuntaria en nuestra vida diaria; nos ocurre por ejemplo al observar solo una parte o fragmento de un lugar, objeto o incluso persona, y proceder a autocompletar y dar sentido al resto de la información faltante, obteniendo de tal manera una imagen integral²⁷⁷.

En el medio del cómic mientras los autores de la obra reducen las imágenes a los momentos esenciales para contar una historia, los lectores, partiendo de esa narrativa, interpretan, entienden y amplían dicha información. Para lograr esto, la clausura se vale de la

²⁷⁵ Neil Gaiman, Mike Dringenberg y Malcolm Jones III, *Sandman: preludios y nocturnos* [1988-1989], Barcelona: ECC Ediciones, 2013, p. 211.

²⁷⁶ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 131-133.

²⁷⁷ Scott McCloud, *Entender el cómic. el arte invisible*, op. cit., pp. 60-84.

viñeta y la calle como instrumentos para guiar a las y los lectores, quienes son conducidos de manera provocada por las y los autores de la obra²⁷⁸.

De esta forma, la mente humana completa los elementos faltantes de un todo (en la viñeta) y suple la información no proporcionada (calle); esta información se encuentra codificada de tal forma que no solo la vista entra en juego, sino el conjunto de los sentidos. En conclusión, el o la lectora es un partícipe indispensable para completar el sentido de la obra, y solo su interacción hace posible que la narrativa se desarrolle; esta particularidad lo diferencia de otros medios de comunicación de ideas u otras expresiones artísticas, en las cuales se requiere de un actor ausente y pasivo.



Figura n.º 11 ²⁷⁹

²⁷⁸ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., p. 133.

e) La línea y el color

Me centraré únicamente en las *líneas*, o el trazo básico, que realiza el dibujante como compuesto fundamental para narrar una historia, esto con independencia del icono, la caricatura, el bocadillo, la onomatopeya, la viñeta, la calle y la clausura, los cuales aunque compuestos de línea o trazo, ya fueron expuestos previamente.

El estilo de dibujo o el tipo de gráfico que se emplea en cada viñeta tiene como objetivo generar una u otra emoción o sensación. Al igual que con la tendencia impresionista y expresionista de la pintura, el cómic se vale del tipo de trazo para provocar una gama de emociones durante el hilo narrativo, se puede generar desde la sensación de calor o frío, hasta emociones como la tristeza o la alegría; también generar sentimientos y provocar reacciones, producto de la empatía, siendo esta la base para afirmar su practicidad como herramienta para la educación y la enseñanza de los derechos humanos. Las siguientes viñetas son ejemplo de ello, presentan una adaptación en cómic, realizada por Will Eisner, del relato corto de autoría de Ernest Hemingway, *Se venden zapatos de bebé sin usar*.



Figura n.º 12²⁸⁰

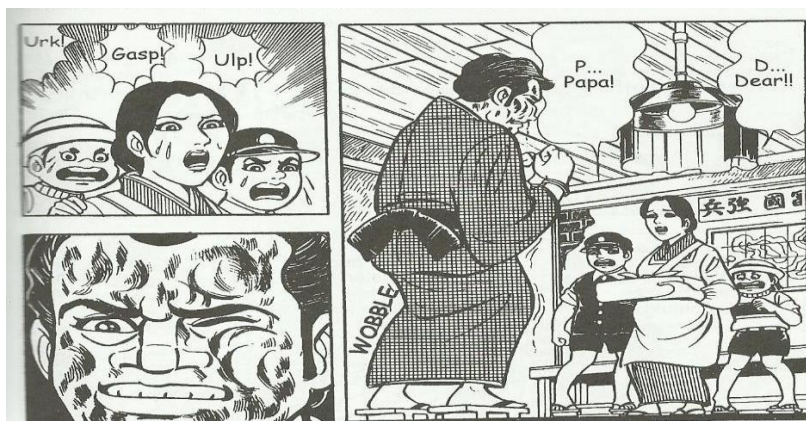
En adición, el trazo o línea ha permitido que el cómic desarrolle su propia simbología. Con sencillos trazos se crean metáforas visuales únicas como medio de expresión²⁸¹; dichas metáforas sirven como guías para las y los lectores y promueven la reacción direccionada de sus sentidos²⁸², tal como ocurre con la metáfora gráfica del olor bueno o malo, de un objeto o persona, líneas por encima de la cabeza de una persona que pueden reflejar sorpresa, angustia, dolor, confusión, entre muchas otras.

²⁷⁹ Mark Millar, Steve McNiven, Dexter Vines y Morry Hollowell, *Civil War*, Barcelona: Panini, 2010 [2006-2007], p. 66.

²⁸⁰ Will Eisner, *La narración gráfica*, op. cit., p. 133.

²⁸¹ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., pp. 124 - 137.

²⁸² Will Eisner, op. cit., pp. 21-22.



El uso de la línea también se ve reflejado en la forma cómo se dibujan los bocadillos que contienen los textos, todos estos como elementos narrativos para generar empatía en el lector; claro está, que el contenido del bocadillo es de suma importancia, pero hay que sumarle el estilo de la rotulación o su ausencia, el cual permite al lector distinguir distintas tonalidades de emociones de los personajes guiando así su reacción²⁸⁴.



Además del trazo, otro de los mecanismos que comparten en general los medios gráficos, es el uso del *color* para generar o amplificar emociones y sensaciones. Sobra decir que la pintura ha desarrollado esta herramienta con mucha antelación al cómic, valiéndose para ello de la capacidad de nuestra mente para asociar un color determinado con una sensación o emoción. Por ejemplo, el color rojo suele ser relacionado con la ira o la violencia, el amarillo y las tonalidades vivas con la alegría y el calor, el azul y las tonalidades grises con

²⁸³ Keiji Nakasawa, *Barefoot Gen*, vol. 1, San Francisco: Last Gasp, 2004 [1972-1973], p. 35.

²⁸⁴ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., p. 61.

²⁸⁵ Izq.: Neil Gaiman, Mike Dringenberg y Malcolm Jones III, *sandman: preludios y nocturnos*, op. cit., p. 48; Der.: Alan Moore, Brian Bolland y John Higgins, *Batman: la broma asesina*, Barcelona: Zinco, 1989, p. (33).

la tristeza y el frío. El blanco y negro por su parte pretenden poner énfasis a un mensaje o dar preponderancia a la historia²⁸⁶.

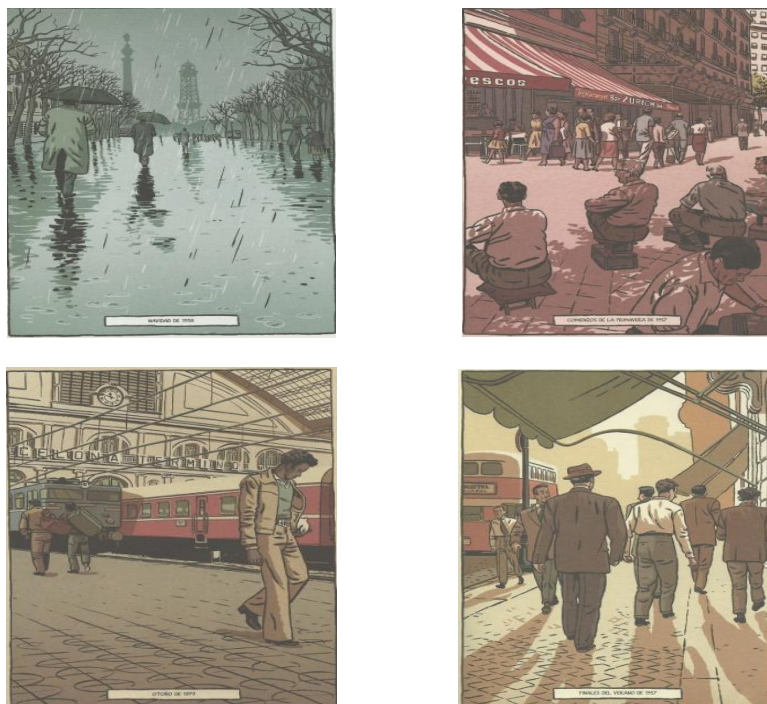


Figura n.º 15²⁸⁷

El color, además de cumplir una función para la emotividad, posee otras funciones dentro de la narrativa, ya sea como elemento para identificar a personajes o determinado género de narrativa, describiendo las características del entorno en que se desarrolla la historia, centralizando la atención del lector en una situación, personaje u objeto, determinando la profundidad o el espacio o, simplemente, un elemento distintivo del estilo de cada autor²⁸⁸.

El color dentro del cómic históricamente ha sido una herramienta subutilizada, no así en la actualidad. Esto se debe a que si bien el cómic es un arte, su destinatario es masivo, y su creación y publicación se dan en el marco de una industria; por eso el uso del color en los siglos pasados estuvo ligado a dos elementos.

El primero, las limitaciones tecnológicas de la época para publicar determinadas escalas de color en medios impresos; el segundo, el propio modo de funcionar de la industria. Tanto

²⁸⁶ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., p. 142.

²⁸⁷ Paco Roca, *El invierno del dibujante*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2011 [2010], pp. 71, 119, 45 y 17.

²⁸⁸ Horacio Diez, *El color en el cómic*. Consultado el 30/9/2013 de <http://comic-historietas.blogspot.com.es/2010/10/el-color-en-el-comic-1.html>.

una mejor calidad del papel como una más extensa gama de colores implicaban mayores costos de producción y menos beneficios. Este contexto de limitación de uso del color obligó a que los autores del cómic desarrollen sus propios estilos diferenciados de la pintura²⁸⁹.

3.4.2. Proceso particular de creación

El cómic es una expresión artística pero a la vez es un producto de los medios de comunicación masiva. A partir de estas singularidades se formula un proceso de creación de las obras de cómic que en la gran mayoría de los casos difiere a grandes rasgos de artes como la literatura y la pintura, caracterizados por una autoría individual y una metodología en la cual el autor abarca todas las funciones creativas. Usualmente se acerca más al proceso creativo del teatro, la ópera, pero sobre todo del cine, identificados por una autoría colectiva y la repartición de funciones creativas entre varios sujetos especializados en cada área.

Al respecto existen dos modalidades de creación del cómic. La primera suele ser llamada *proceso artesanal* y describe a los cómics creados por un solo artista encargado de la mayoría –sino de todas– las funciones creativas de la obra; esta es la razón por la cual a este tipo de obra se le llama también cómic de autor. La segunda es el *proceso industrial* referido a los cómics de autoría colectiva, en los cuales las funciones de creación son divididas y supervisadas por un editor que controlará el seguimiento de una línea editorial previamente establecida²⁹⁰.

El proceso artesanal suele ser utilizado en obras autoconclusivas, mientras que el proceso industrial se emplea con frecuencia en publicaciones seriadas. En el primer caso los derechos de autor de la obra, sus historias y personajes suelen pertenecer al autor intelectual de la misma, a menos de que se haya establecido contractualmente algo distinto; mientras que en el segundo caso, dichos derechos suelen radicar en las editoriales, las que contratan a profesionales bajo una modalidad de encargo para un trabajo específico, de ahí que en los cómics seriados los equipos creadores de estas obras se caractericen por su transitoriedad en la labor.

Como se observa las funciones de elaboración de un cómic pueden ser concentradas por una o varias personas. Dichas tareas de manera breve son las siguientes: el guionista o escritor, quien crea la historia base; el dibujante, encargado de realizar los bocetos o dibujos

²⁸⁹ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., pp. 185-192.

²⁹⁰ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., p. 88.

preliminares de la historia siguiendo un guión; el entintador, quien parte de los bocetos para realizar un dibujo final, estilizado, claro y de fácil entendimiento para el lector; el colorista, quien agrega el color; y el rotulista, la persona que agrega los cuadros de texto. En ciertos cómics además se suele contratar un artista independiente para la realización de la portada o cubierta de la obra²⁹¹.

Con objeto de simplificar el proceso de construcción de un cómic, me referiré principalmente a dos de los profesionales sin los cuales sería imposible la creación de un cómic, puesto que sobre estos suele centrarse la totalidad de funciones de creación: el guionista y el dibujante, quienes buscan el correcto equilibrio entre palabra e imagen, que permita tanto el entendimiento de la obra como la respuesta emotiva del lector.

Will Eisner describe la creación de un cómic como la labor de “desarrollar un concepto, describirlo y construir una cadena narrativa que llevará de las palabras a la imagen”²⁹². En efecto el cómic comparte los elementos de cualquier narración como es el manejar un concepto que deberá ser desarrollado en forma de historia, sin embargo, en el caso del cómic se requiere la interacción entre palabra y dibujo, o lo que es igual, entre guionista y dibujante.

En esta relación, que Scott McCloud denomina *contar y mostrar*²⁹³, es el guión reflejado en diálogos el que guía al dibujo y los dos juntos crean un todo homogéneo que sostiene la historia. En otras palabras, la idea será el elemento dominante. Por eso el proceso creativo del cómic implica en sí mismo descomponer una idea en viñetas y páginas, creándose así una interesante relación en la cual el guionista escribe para el dibujante, quien, partiendo de la idea base e indicaciones puntuales del guionista, construye el entorno o ambiente en el que se desarrolla la idea, creando un todo indivisible que es el cómic²⁹⁴.

Los mejores cómics serán precisamente aquellos que narren una historia con gran equilibrio entre palabra y dibujo, o en otras palabras, aquellas obras que logren dentro del lenguaje secuencial una fusión correcta entre lo verbal y lo visual logrando una integralidad²⁹⁵. De esta manera nos encontramos ante un poderoso medio y forma de expresión, cuya principal ventaja radica no solo en la utilización de dos formas de comunicar un mensaje (la visual y la escrita), sino que pretende lograr una sinestesia, es decir, un

²⁹¹ *Ibid.*, p. 8.

²⁹² Will Eisner, *La narración gráfica*, op. cit., p. 111.

²⁹³ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., pp. 138-161.

²⁹⁴ Will Eisner, op. cit., pp. 111-112

²⁹⁵ Jesús Ángel González López, *La narrativa popular de Dashiell Hammett: 'Pulps', cine y cómics*, op. cit., pp. 46-49.

involucramiento de todos los sentidos, mediante la adición de elementos propios que sirvan de manera efectiva para contar e informar, generar empatía y causar respuesta²⁹⁶.

3.5. Develando las cualidades del cómic y rompiendo mitos

Con el objeto de dotar de elementos suficientes para una correcta apreciación del cómic, como medio de transmisión de ideas y generador de respuestas del lector, mencionaré varios de los argumentos que se emplean para devaluar al cómic como expresión artística y medio de comunicación, contraponiéndolos con argumentos que sirven para valorizarlo.

Antes es necesario advertir que a la hora de reconocer las cualidades del cómic, es indispensable no confundir el “mensaje con el mensajero”²⁹⁷. Al igual que cuando se habla de cualquier otra expresión artística, no se puede basar un argumento positivo o negativo en la crítica a un género determinado o a una obra en específico, procediendo a subsumir y generalizar al medio por el cual se expresan unas u otras ideas, caso contrario, nos encontraríamos ante una falacia que permitía demonizar o glorificar a todo un género por tan solo un elemento de sus especies.

a) *¿El cómic es una creación reciente sin historia o es posible encontrar sus propios antecedentes?*

Alfredo J. Grassi, Scott McCloud y Terenci Moix retrotraen los orígenes más remotos del cómic a las pinturas, grabados rupestres y petroglifos encontrados en Europa y África, partiendo desde aquí lo que podría denominarse como la *prehistoria del cómic*²⁹⁸.



Figura n.º 16²⁹⁹

²⁹⁶ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 145-146.

²⁹⁷ Scott McCloud, op. cit., p. 6.

²⁹⁸ Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, op. cit., p. 11-29; Scott McCloud, *Entender el cómic*, op. cit., pp. 9-19; Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., pp. 96-97; ver también Ana Merino, *El cómic hispánico*, op. cit., pp. 27-32.

Siguiendo esta línea de pensamiento se pueden rastrear a lo largo de la historia otras obras que pueden ser citadas como orígenes remotos del cómic: pinturas y bajorrelieves realizadas por distintas culturas, como es el caso de los egipcios, los sumerios, caldeos y asirios; el manuscrito ilustrado precolombino del 1040 a. C. que narra la historia de “Garra de ocelote”; la Columna de Trajano, los bajorrelieves realizados a partir del siglo I a. C. en el Imperio romano en honor de Tito, Adriano, Julio César, al igual que los grabados en los Arcos del Triunfo con motivo de conquistas en batallas o invasiones a ciudades; el “Tapiz de Bayeux”, objeto ilustrado de 70 metros creado en el año 1066 d. C. que narra la conquista de Inglaterra por los normandos, entre muchos otros.



Figura n.º 17³⁰⁰

Continuando con el recorrido histórico, se tiene como antecedente a muchas otras representaciones durante la Edad Media, como es el caso de las miniaturas irlandesas del siglo XI; los manuscritos ilustrados de España o Italia de los siglos XIII y XIV; el pórtico de la Basílica de San Zenón; la obra anónima “La Tortura de San Erasmo” de 1460 d. C.; e incluso algunos vitrales religiosos de variada autoría y época; lo anterior, sin adentrarme en los numerosos grafismos y representaciones visuales de Oriente.

Todas estas obras sirven como ejemplos de representaciones con inclusión de grafismos, a menudo con combinación de imagen y palabra, en ocasiones yuxtaposición e incluso con la presencia de viñetas³⁰¹. La principal función de estas obras en un inicio fue comunicar mediante la imagen en razón de una inexistente o incipiente escritura; luego con el paso de los siglos, cumplen una función informativa y socializadora de un mensaje muchas

²⁹⁹ Un caso representativo y ejemplificativo de los orígenes de la narrativa gráfica y el arte secuencial puede ser encontrado en la Cueva de Altamira en el Norte de España, una de las más antiguas y bastas muestras del uso de lo gráfico como elemento para la comunicación. Consultado el 11/8/2013 de http://museodealtamira.mcu.es/Prehistoria_y_Arte/artes_Altamira.html.

³⁰⁰ Imagen de la primera escena del Tapiz de Bayeux que refleja el viaje a Normandía. Consultado el 11/8/2013 de <http://www.bayeuxtapestry.org.uk/BayeuxContents.htm>.

³⁰¹ *Ibid.*

veces público o político, el cual tenía que ser emotivo y de fácil entendimiento en una época en que la lectura era un privilegio de pocos³⁰².

Es con la invención de la imprenta en el siglo XV que se puede hablar con más propiedad de obras con difusión masiva, que sirven como antecedente más cercano al cómic, siendo este el caso de las denominadas hojas volanderas alemanas; las aleluyas francesas; los pliegos de cordel españoles; *auques* catalanas y la creación de caricaturas de tendencia artística, humorística o de crítica política en los siglos siguientes³⁰³. Sin embargo, los antecedentes mencionados podrían ser interpretados más como los primeros intentos y posteriores pasos de evolución de la narrativa gráfica y el arte secuencial, razón por la cual me he referido a ellos como la prehistoria del cómic.

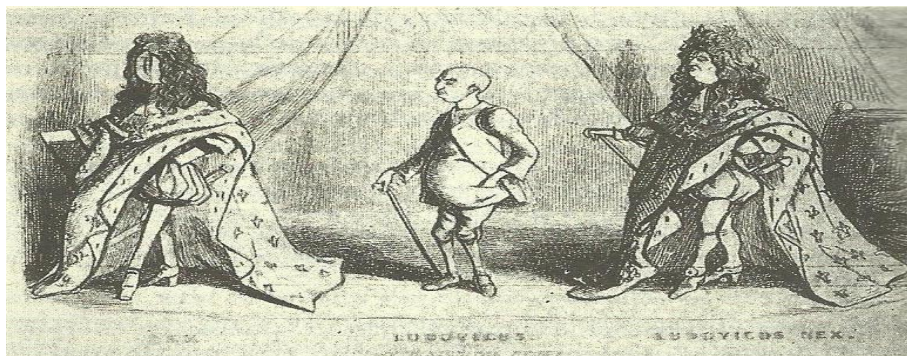


Figura nº 18³⁰⁴

Basado en lo anterior, Will Eisner, Randy Duncan y Matthew J. Smith optan por iniciar más concretamente el relato de la *historia del cómic moderno* a partir del siglo XVIII³⁰⁵, tomando como autores más representativos a William Hogarth y Rodolphe Töpffer, como principales precursores de un nuevo arte que no constituye ni literatura ni pintura, sino que posee un lenguaje propio mediante la combinación interdependiente de palabra e imagen.

William Hogarth (1697-1764), artista británico, pintor, ilustrador y grabador, quien alcanzó su mayor popularidad con sus “ciclos satíricos”, obras de carácter realista, elaboradas de manera secuencial, las cuales abordaban mediante el uso de la sátira, la crítica política y

³⁰² José M. González García, *Metáforas del poder*, Madrid: Alianza, 1998, pp. 51-73.

³⁰³ *Ibid.*

³⁰⁴ William Makepeace Thackeray, “*Rex Ludovicus. Ludovicus Rex*” [Caricatura de Luis XIV], imagen citada en José M. González García, *Metáforas del Poder*, op. cit., p. 90

³⁰⁵ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 20-28; Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., p. 9; Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., pp. 7-19; Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, op. cit., p. 11-29; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, op. cit., pp. 35-43.

social. Bajo esta lógica desarrolló al menos ocho obras, siendo las más conocidas *La carrera de una cortesana* y *Los progresos de un libertino*³⁰⁶.

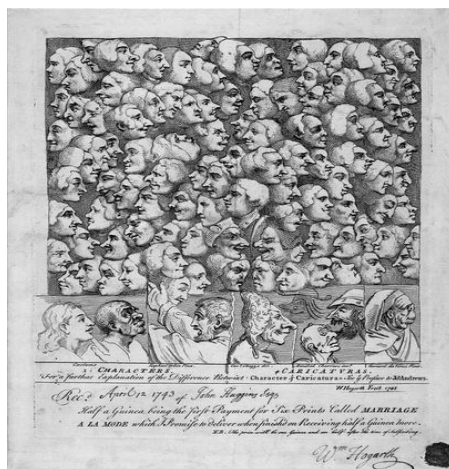


Figura n.º 19³⁰⁷

Rodolphe Töpffer (1799-1846), artista suizo, escritor, pintor y profesor, conocido por sus álbumes o historias gráficas, obras que hacían uso de la caricatura para contar historias ficticias, con división y viñetas y provistas de una técnica que propendía por la total interdependencia entre palabra e imagen. Creadas inicialmente para entretener a sus estudiantes, pasan a ser consideradas actualmente obras de arte, así como el antecedente más exacto del cómic en razón de los elementos empleados en sus siete historias gráficas³⁰⁸.

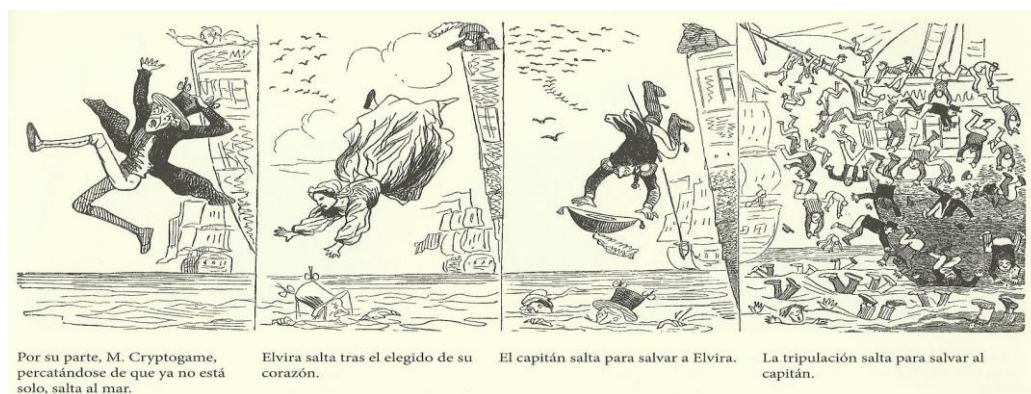


Figura n.º 20³⁰⁹

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ William Hogarth, *Characters and Caricatures*, Londres, 1743. Consultado el 4/6/2014 de http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/pd/w/william_hogarth_caricatures.aspx.

³⁰⁸ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 20-28; Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., p. 9; Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, Bilbao: Astiberri, 2009, pp. 7-19; Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, op. cit., p. 11-29; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, op. cit., pp. 35-43.

³⁰⁹ Rodolphe Töpffer, "Histoire de Monsieur Cryptogame", en Cham, Doré, Petit, Töpffer, *Pioneros del Cómic. Monsieur Cryptogame y otras historias*, Valencia: El Nadir, 2014 [1845], p. 39.

De igual manera, otras obras de arte destacables no consideradas en su momento como cómics o antecedentes del cómic sino como pinturas experimentales o collages, pueden ser encontradas en las ilustraciones de Gustave Doré (1832-1883), los dibujos del belga Frans Masereel (1889-1972), en las pinturas del alemán nacionalizado francés Max Ernst (1891-1976) y en los grabados en madera del estadounidense Lynd Ward (1905-1985)³¹⁰, entre muchas otras obras y artistas, entre los cuales incluso se podría citar a Francisco de Goya y su serie de cuadros *Horrores de la Guerra* y su obra *Caprichos*, así también a Picasso con *Sueños y mentiras de Franco*³¹¹.

El siguiente paso de importancia en la historia moderna del medio es el nacimiento de la industria norteamericana del cómic en el siglo XX, y aunque a la par en Europa se formaba una industria y un mercado para este arte, es propiamente en los Estados Unidos de América (EE. UU.) donde esta industria alcanza su mayor expresión y el cómic su más alto nivel de popularidad en la historia, y a su vez el mayor grado de difusión e influencia en otras latitudes.

El punto de partida de la industria del cómic en EE.UU. fue la encarnizada lucha por el control del imperio de los medios de comunicación,³¹² y en concreto de la industria periodística, por parte de Joseph Pulitzer, quien era dueño del periódico *New York World*, y William Randolph Hearst, quien era dueño del *New York Journal*, siendo la incursión y naciente popularidad del cómic, y más específicamente de los suplementos de *comic strip*, un elemento determinante en dicho enfrentamiento; basta apreciar la repercusión cultural y comercial del personaje *Yellow Kid* creado por Richard F. Outcault.

En consecuencia se produce el nacimiento de dicha industria, la incursión de nuevas tecnologías y la proliferación de autores, obras, modalidades y géneros de cómic como medio

³¹⁰ Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 20-28; Will Eisner, *El cómic y el arte secuencial*, op. cit., p. 9; Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, op. cit., pp. 7-19; Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, op. cit., p. 11-29; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, op. cit., pp. 35-43.

³¹¹ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., pp. 115-122.

³¹² Javier Coma establece una intensa relación entre la industria del cómic y el cine en los EE. UU. a comienzos del siglo XX, en razón de la coincidencia tanto en sus escritores y guionistas, como en los consorcios encargados de su producción, distribución y exhibición, razón por la cual existe coincidencia entre la edad de oro de los cómics y la época dorada de Hollywood. Ver Javier Coma, *Diccionario de los cómics: la edad de oro*, op. cit., p. 12.

masivo, en una etapa que comienza en los años 20 y llega hasta los 50, y que suele ser llamada época de oro del cómic³¹³.

b) *¿El cómic es una expresión artística independiente o solo es la mixtura de otras artes?*

El haber tratado en este capítulo la definición, clases, características, elementos y la historia del cómic, como medio de comunicación de masas y expresión artística, sirve como tajante respuesta para señalar que el cómic no es, como se la ha llamado despectivamente, el hijo bastardo de la literatura y la pintura³¹⁴, sino que en realidad es una tercera expresión o medio diferente que se nutre principalmente, pero no exclusivamente, de las dos artes en mención³¹⁵.

Desde esta posición, ocurre que el cómic en un plano de igualdad se interrelaciona con distintas expresiones artísticas y medios, tomando mutuamente determinados elementos que le son útiles para adaptarlos a su propio medio, añadiéndolos a un amplio repertorio de elementos y características particulares; no por ello el cómic o el arte con el que se ha relacionado han perdido su identidad o autonomía, sino que se han enriquecido recíprocamente. Esto no solo sucede con la literatura y la pintura, sirva de ejemplo también el cine como expresión artística de reciente creación, con la que comparte elementos formales y de fondo, al ser tanto el cine como el cómic manifestaciones de la narrativa gráfica³¹⁶.

Pese a lo anterior, se suele persistir en considerar al cómic tan solo como un género literario o un estilo artístico o, en otras palabras, de subsumirlo en la literatura y la pintura, lo que implica negarle al cómic su naturaleza artística y comunicativa, su viabilidad de evolución y crecimiento, su capacidad para relacionarse con otras artes y, finalmente, la posibilidad de construir su propia teoría y espacios de estudio.

Consecuencia de lo anterior en el mundo académico se suele mal interpretar, confundir o menospreciar al cómic como medio o expresión. Por tanto, omitir su análisis autónomo o

³¹³ Javier Coma, *op. cit.*, pp. 11-12; Terenci Moix, *Historia social del cómic*, *op. cit.*, pp. 121-124; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, *op. cit.*, pp. 35-41.

³¹⁴ Scott McCloud, *Entender el cómic: el arte invisible*, *op. cit.*, p. 151.

³¹⁵ Marcando un símil, se podría enunciar que la ópera es solo la suma de teatro y música, pero esto no es cierto, la ópera utiliza elementos de estas expresiones artísticas, adaptándolos de manera singular y añadiéndole elementos que la hacen una forma distintiva de arte, que tiene su propia estructura y se rige por su propia teoría. Idéntico fenómeno ocurre con el cómic, salvo que en este caso esta expresión artística no cuenta con el suficiente respaldo de la academia para ser considerada en su real dimensión.

³¹⁶ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, *op. cit.*, pp. 180-213; y Will Eisner, *La narración gráfica*, *op. cit.*, pp. 71-73.

limitarlo a lo que Terenci Moix llama un “simple jugueteo intelectual”³¹⁷, es decir a una mención superficial, poco informada y con frecuencia llena de prejuicios.

En realidad el cómic requiere de un análisis interdisciplinario como fenómeno ético y estético, identificativo de la cultura moderna. Debiendo ser apreciado, tomando en cuenta su origen, historia, contexto, elementos, características individuales y particularidades, que no son las mismas de otras expresiones artísticas u otros medios de comunicación de ideas, aunque puedan existir ciertas similitudes³¹⁸.

c) *¿El cómic puede ser considerado una expresión artística y cultural o es solamente un producto de los medios de masas?*

En este punto es necesario volver a la discusión sobre qué debe entenderse por arte, siendo como mencione en su momento preguntas particularmente complicadas de contestar, al enfrentarnos en palabras de Walter Bryce Gallie a un *concepto esencialmente controvertido*, ante el cual resultaría imposible encontrar una definición única y satisfactoria para todos los sectores³¹⁹. Ante esta disyuntiva, es preciso al menos dar cuenta de la existencia de dos posturas en cuanto a qué obras se encontrarían comprendidas bajo el paraguas del concepto de arte.

La primera de estas posturas es llamada clásica o canónica, y se caracteriza por entender que una determinada obra será considerada como arte sobre la base de su corrección y seguimiento de un determinado grupo de reglas formales (estética) y sustanciales (valores morales), dictadas previamente por las elites imperantes. La segunda posición no tiene una denominación absolutamente definida, pero hace referencia a las ideas de arte como una obra del ingenio generadora de algo nuevo, y sobre todo, de arte como medio de expresividad del ser humano. Basado en estos elementos será considerado arte toda obra que cumpla con estos dos preceptos³²⁰.

Es resultante de la primera postura una concepción de arte esencialmente restrictiva y rígida, que responde estrictamente a los criterios de la elite social y cultural, la cual abarcará

³¹⁷ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., p. 83.

³¹⁸ *Ibid.*, pp. 94-96.

³¹⁹ Walter Bryce Gallie, “Essentially Contested Concepts”, op. cit., pp. 167-173.

³²⁰ Umberto Eco, *La definición del arte*, Barcelona: Martínez Roca, 1970 [1968], pp. 127-152.

un muy limitado número de representaciones artísticas que cumplan con las pautas establecidas y que sean canalizadas mediante formas y narrativas clásicas u oficiales³²¹.

En la segunda postura, más inclusiva, se tendrá un abanico mayor de obras consideradas arte, en las cuales tendrá cabida no solo el cómic sino también varias representaciones de la expresión popular, por ser consideradas como nuevas formas de manifestación estética del quehacer humano³²².

En lo referente a esta investigación, tomo como postura propia la segunda, pues me permite incluir dentro del arte tanto a las formas de *narrativa clásica*, entendiendo por esta a un canon artístico de lo narrativo, conformada únicamente por obras y autores que seguían de manera rigurosa las pautas de la estética tradicional y los valores imperantes de las elites sociales³²³. Además incluir distintos tipos de expresiones sociales, como es el caso de la *narrativa popular*, conformada por nuevas formas, obras y autores que escapan al canon creado por las elites, que se identifican por tener una doble dimensión, la de expresión artística y la de producto para el consumo masivo. La llamada cultura de masas³²⁴.

Establecido que es posible entender al cómic como representación de la cultura de masas y de la narrativa popular, tanto como una expresión artística así como un producto de los medios masivos de comunicación. Es posible afirmar que el cómic también es una expresión cultural, como forma de manifestación propia que transmite el quehacer del ser humano en su individualidad (fuero interno) y en sociedad (fuero externo).

En referencia a lo afirmado, Umberto Eco, uno de los principales autores en cuanto al análisis de los medios de comunicación masivos y la llamada cultura popular o de masas, en su obra ya clásica, *Apocalípticos e integrados*, publicada en 1965, realiza un estudio general de distintos medios entre los cuales se encuentra el cómic. Partiendo de esta idea el autor nos introduce a la discusión entre lo que él llama “moralistas apocalípticos” y “optimistas

³²¹ Enric Sullà, “El debate sobre el canon” en Enric Sullà, comp., *El canon literario*, Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 11-30.

³²² Jesús Ángel González López, *La narrativa popular de Dashiell Hammett: 'Pulps', cine y cómics, op. cit.*, pp. 17-20.

³²³ De la lectura de las obras de Harold Bloom se desprenden dos posiciones claramente diferenciadas respecto a entender al canon: la primera entiende por este a un necesario catálogo de obras estéticamente relevantes que representan el núcleo de la cultura occidental; la segunda entiende al canon como una representación del poder, que abarca obras que no solo cumplen con los requerimientos estéticos de la elite, sino que respaldan y fomentan sus valores ideológicos. Ver Harold Bloom, “Elegía al canon” en Enric Sullà, comp., *El canon literario, op. cit.*, pp. 191-218.

³²⁴ Jesús Ángel González López, *La narrativa popular de Dashiell Hammett: 'Pulps', cine y cómics, op. cit.*, pp. 17-20.

integrados”, quienes vienen a ser representantes de dos posiciones antagónicas respecto a lo que se debe entender por cultura en general y la llamada cultura de masas en particular³²⁵.

Los “apocalípticos” ven a la cultura popular como la antítesis de lo que se debería entender como cultura, una *acultura*, la que es vista y considerada como peligrosa, banal y de mal gusto³²⁶; en la otra arista, están los “integrados”, quienes ven en la cultura popular una tendencia positiva que permite la apertura y democratización del ámbito cultural, acabando con el monopolio de determinadas elites y su ideología reflejada en criterios o pautas que circunscribían el espacio de lo cultural³²⁷.

Basado en estas dos tendencias, Umberto Eco centra su propia tesis en considerar poco útil el continuar con la discusión, sobre si la *cultura de masas* es o no cultura, o en su defecto si esta es positiva o negativa, dado que este concepto solo refleja una realidad a la que no se puede cerrar los ojos, la de un determinado contexto, como es la existencia un conjunto de representaciones culturales propias de la modernidad, nacidas como producto de la industrialización y el nacimiento de los medios de comunicación, y así también, de un destinatario el cual, basado en las condiciones anteriores, deja de ser individual para pasar a ser masivo³²⁸.

Desde esta posición, el autor opina que la definición actual de cultura es excluyente y elitista, un concepto que refleja las imposiciones de las clases hegemónicas, que dejan de lado al conjunto de la sociedad al relegar a la *mass culture*, y denigrar sus manifestaciones, a través de la distinción entre *high culture*, *middle culture* y *low culture*. Sobre esta base propone una reformulación de la noción de cultura, que sea más inclusiva y que dé cabida a representaciones modernas. Es precisamente en esta noción ampliada, propuesta por Eco, desde la cual se puede entender al cómic como una manifestación social, cultural y artística³²⁹.

³²⁵ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 14; Jesús Ángel González López, *op. cit.*, pp. 19-20; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, *op. cit.*, pp. 82-84.

³²⁶ Una de las obras más demostrativas de la tesis apocalíptica puede ser encontrada en la distopía *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, quien nos presenta un mundo en el cual la cultura tradicional ha desaparecido, las obras de los escritores clásicos son objetos censurados y toda actividad intelectual es perseguida, aquello como resultado de la implantación de un régimen de sociedad de consumo en el cual prolifera la cultura de masas, como un instrumento para mantener ignorantes pero felices a las y los ciudadanos. Ver Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, Barcelona: Plaza & Janes, 12.ª ed., 1993 [1953].

³²⁷ Umberto Eco, *op. cit.*, pp. 11-26.

³²⁸ *Ibid.*, pp. 38-39.

³²⁹ *Ibid.*, pp. 30-47.

Finalmente, el autor aclara que la denominada cultura de masas, sea televisión, cómic u otros, puede ser considerada buena o mala, pero no de manera general, sino bajo un análisis individual de cada obra, pues el elemento determinante es la información que transmite, no el medio a través del que se difunde³³⁰.

Con objeto de ejemplificar la anterior afirmación respecto al cómic de su época, Eco critica personajes pro statu quo, como es el caso de *Superman* y otros superhéroes similares, que pese a ser omnipotentes fungen únicamente como guardianes del sistema imperante, tienen poder para realizar grandes cambios políticos, económicos y sociales, pero únicamente están dedicados a ser garantes de la propiedad privada. Por otra parte, Eco elogia cómics como *Charlie Brown* o *Krazy Kat*, cuyas historias y personajes bajo una apariencia de inocencia representan en realidad un microcosmos de crítica social y búsqueda antisistema³³¹, lo mismo se podría decir de un gran número de cómics, como *Mafalda* o *Persépolis*.

d) *¿El cómic es un medio diseñado para infantes y adolescentes o existen variedad de obras y géneros para distintos públicos con diferentes visiones?*

Una de las más frecuentes críticas que se hace al cómic, como expresión artística y medio de comunicación, es el considerar a sus obras como entretenimiento elaborado y dirigido para niños, niñas y adolescentes, siendo calificado despectivamente como un “subproducto industrial infantiloides”³³², no merecedor de atención y menos de estudio o análisis. Esta visión simplista del cómic como expresión, mucho tiene que ver con una perspectiva superficial y poco informada del medio, incurriendo en el error de entender de manera general que las obras que incluyen imagen y palabra son productos comerciales con contenidos simples o ligeros principalmente dirigidos en especial al público infantil.

Al respecto el cómic, como cualquier otra expresión artística, representa una particular visión de la realidad, la cual no se encuentra abstraída de su contexto temporal y espacial. En el cómic, al igual que en otras artes, se puede encontrar una gran gama de autores y obras que abordan todo tipo de temáticas, con perspectiva simplista o compleja, con un objeto de ser un mero divertimento o, por el contrario, de enviar un mensaje, dirigidas a sectores determinados o al público general. La relevancia del tema y la profundidad, dependerán más que de la intencionalidad del autor, de las posibles lecturas e interpretaciones del lector.

³³⁰ *Ibid.*, pp. 73-76.

³³¹ *Ibid.*, pp. 257-312.

³³² Jesús Ángel González López, *op. cit.*, pp. 11-13.

De forma relacionada con la anterior crítica, se tiende a creer que todas las representaciones del cómic se reducen únicamente a las tiras de periódico en forma de suplemento dominical, o en su defecto, el cómic es nuevamente reducido a ciertos géneros usualmente estigmatizados, como es el caso de los superhéroes o los animales parlantes.

Respecto al error de entender por cómic únicamente a una de sus representaciones como es la tira de periódico o *comic strip*, es necesario señalar que dicha crítica denota ignorancia de la expresión y el medio al cual se está refiriendo, así como también de las variadas formas y formatos que puede adoptar el cómic. Aclarado lo anterior, en esta detracción se incurre en una falacia, al juzgar la importancia, calidad y relevancia de una obra, exclusivamente sobre la base del número de viñetas o páginas utilizadas, en lugar de por sus contenidos.

Es así que el *comic strip*, desde sus orígenes y hasta nuestros días, cuenta con verdaderas obras maestras, varias veces galardonadas y personajes que han adquirido relevancia histórica y un estatus de cultura popular. *Li'l Abner* de Al Capp, *Felix the cat* de Otto Messmer, *Flash Gordon* de Alex Raymond, *Peanuts* (Snoopy) de Charles Schulz, *Prince Valiant* de Harold Foster, *The Spirit* de Will Eisner, *Steve Canyon* y *Terry and the Pirates* de Milton Caniff, *Thimble Theatre* (Popeye) de Elzie Crisler, *Mafalda* de Quino³³³, y *Calvin y Hobbes* de Bill Watterson³³⁴.

En España las tiras de periódico juegan un papel muy importante en su cultura. Por ejemplo, durante el régimen franquista desarrollaron principalmente una función de mero divertimento, pero en algunas ocasiones, desde una función ideológica, fungieron como instrumento contra y pro régimen³³⁵. Las tiras de periódico y algunas revistas especializadas en el cómic cobraron especial importancia en el período de transición democrática³³⁶, surgieron como medio comprometido política y socialmente para abordar temas maduros, y sirvieron como una ventana a las inquietudes de la gente ante una naciente democracia, todo esto mientras jugaban con lo satírico, lo cómico, lo ficcional y lo realista³³⁷.

³³³ Joaquín Salvador Lavado, “Quino”, fue premiado en 2014 con el Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades.

³³⁴ Ver Javier Coma, *Diccionario de los cómics: la edad de oro*, op. cit., 1991.

³³⁵ Un excelente relato del contexto del cómic español de aquella época puede ser encontrado en Paco Roca, *El Invierno del dibujante*, op. cit.

³³⁶ Ejemplo del cómic comprometido de la época de la transición española es el trabajo de Carlos Giménez en la Revista *El Pápus*, el que se encuentra compilado en Carlos Giménez, *España: una, grande y libre*, Barcelona: Debolsillo, 2013 [1976-1977].

³³⁷ Ver Francesca Lladó, *Los comics de la transición: el boom del cómic adulto 1975-1984*, Barcelona: Glénat, 2001.

Otro de los errores frecuentes debido al desconocimiento del medio criticado, es el concebir al cómic de temática de superhéroes y de animales parlantes como los únicos existentes, y por tanto concluir que este es un medio dirigido para el entretenimiento de niños y adolescentes. Esta crítica incurre en el error de juzgar a todo un medio lleno de corrientes, géneros, estilos y tópicos diferentes, sobre la base de sus temáticas más generalizadas entre el público infantil y adolescente.

Al respecto, es necesario resaltar algunos puntos, por ejemplo, que los cómics de temáticas de superhéroes y animales parlantes, son en sí mismo espacios en los cuales se pueden encontrar un gran número de estilos y géneros, dependiendo ello tanto del autor de la obra como del público al que se encuentra dirigida. Es posible encontrar desde el clásico cómic de fantasía y aventuras, dirigido a niños y adolescentes, hasta auténtica novela negra dirigida a un público adulto.

Los animales parlantes y los superhéroes han sido el vehículo tanto para tratar temas banales, como para profundizar en temas de importancia como la justicia, la libertad, la igualdad y la seguridad, utilizando para ello tanto enfoques infantiles y superficiales, como también enfoques maduros y complejos; no es entonces determinante la forma, es decir, el hecho de presentar dichos abordajes mediante personajes fantasiosos y ficticiales, sino el fondo o los contenidos.

En cuanto al género de superhéroes son numerosas las obras que abordan temáticas complejas e incluso hacen crítica social utilizando como instrumento personajes superheroicos, por solo citar algunos ejemplos puedo mencionar: *V de Vendetta* y *Watchmen* de Alan Moore, la etapa de Christopher Claremont a cargo de los *X-Men*, *Civil War* de Mark Millar, la serie de aventuras creadas por Dennis O'Neil para *Green Lantern* y *Green Arrow*, *The World's Greatest Super-Heroes* de Alex Ross y Paul Dini, y la etapa de *Animal Man* de Grant Morrison. Así también en el género de animales parlantes o *funny animals*, podemos encontrar valiosos ejemplos como el clásico *Krazy Kat* de George Herriman, el galardonado *Maus* de Art Spiegelman, *Cerebus the Aardvark* de Dave Sim, *Peanuts* de Charles Schultz, y *Calvin y Hobbes* de Bill Watterson, entre muchos otros.

Es fundamental indicar además, la importancia de que no exista uniformidad en el tratamiento de temáticas sociales; sobra señalar la necesidad de que existan diferentes textos para distintos públicos y que cumplan variados propósitos; si a lo anterior le sumamos la capacidad de análisis e interpretación del autor para tratar temas relevantes de forma

entretenida, se pueden hacer ejercicios tan interesantes de discusión académica, como los del libro *Superheroes and Philosophy* editado por Tom Morris y Matt Morris³³⁸, o de economía y política como en el libro *War, Politics and Superheroes* de Marc Dipaolo³³⁹.

Estas críticas suelen focalizarse únicamente en el cómic norteamericano de las grandes editoriales por ser los más generalizados y conocidos a escala mundial, desconociendo otras representaciones dentro del propio mercado estadounidense, así como ignorando las creaciones de otras latitudes con muy diferentes características³⁴⁰.

El cómic americano puede subdividirse en relación con sus temáticas, en un *mainstream* que suele manejar contenidos principalmente comerciales y dirigidos a la niñez y la adolescencia, este es el caso de *DC Comics* y *Marvel Comics*, pero también existen corrientes alternativas dentro de dichas editoriales, y muchas otras casas de ideas, que exploran contenidos maduros y que se encuentran dirigidas a un público adulto.

Finalmente, el mercado del cómic estadounidense sobre todo enfocado en los niños y adolescentes no es el único existente; podemos encontrar otras culturas del cómic con igual importancia, como es el caso del cómic franco-belga y el japonés o *manga*, los cuales tradicionalmente se encuentran enfocados en un público adulto.

A diferencia del panorama estadounidense, en Europa desde los orígenes del cómic existió una gran variedad de obras, especialmente dirigidas a los adultos, con contenidos maduros, que por su tratamiento se diferenciaban radicalmente de los contenidos del cómic para público infantil, conviviendo estos dos tipos de cómic dentro del mercado europeo.

Es así que con el pasar de los años el cómic adulto europeo ha seguido un proceso constante de exploración de estilos y corrientes, llegando a ser considerado en muchos países como en Francia y Bélgica una expresión artística reconocida, en lugar de un mero

³³⁸ “The best superhero comics, in addition to being tremendously entertaining, introduce and treat in vivid ways some of the most interesting and important questions facing all human beings - questions regarding ethics, personal and social responsibility, justice, crime and punishment, the mind and human emotions, personal identity, the soul, the notion of destiny, the meaning of our lives, how we think about science and nature, the role of faith in the rough and tumble of this world, the importance of friendship, what love really means, the nature of a family, the classic virtues like courage, and many others important issues”. Tom Morris y Matt Morris, “Men in Bright Tights and Wild Fights, Often in Great Heights and, Of Course; Some Amazing Women, Too!” en Tom Morris y Matt Morris, ed., *Superheroes and Philosophy*, Illinois: Open Court, 2005, pp. X-XI.

³³⁹ Marc Dipaolo, *War, Politics and Superheroes. Ethics and Propaganda in Comics and Films*, North Carolina: McFarland Publishers, 2011.

³⁴⁰ Ver Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 291-300.

divertimento para niños y adolescentes³⁴¹. Vale mencionar que España tuvo un proceso distinto, debido al control y censura que se ejerció sobre los medios durante el régimen franquista, posteriormente existe un resurgimiento del cómic adulto mediante el denominado cómic de transición, en la década de los años setenta y hasta mediados de los ochenta del siglo XX, caracterizado por su subversión y denuncia social³⁴².

En el contexto estadounidense el desarrollo histórico del cómic fue distinto, partiendo de la creación del Código de Autocensura Moral de 1947, aplicable para todas las expresiones artísticas, y de la implementación en 1954 del *Comics Code Authority* (CCA)³⁴³, que fungía como una autocensura impuesta por las editoriales ante diversas críticas al medio, acusando la excesiva violencia y sexo explícito presentados en sus obras³⁴⁴; ello implicó que el cómic perdiera popularidad, y que los cómics publicados tuvieran un enfoque paternalista y ultraconservador de los valores de la sociedad de la época³⁴⁵.

Como resultado de lo anterior, a finales de la década de los sesenta, nacen en los Estados Unidos diversas tendencias y estilos de inspiración europea, que presentaban un enfoque maduro dirigido al público adulto, dándose un tardío nacimiento del cómic adulto y consolidándose un espacio para el cómic independiente y de autor, a partir de la década de los ochenta³⁴⁶.

En cuanto al *manga* o cómic desarrollado en el Japón, existe una importante cultura por su particularidad y enorme variedad, a la cual en Occidente hemos comenzado ya a descubrir desde la década de los ochentas y principalmente en la década de los noventas.

³⁴¹ En Francia, en la ciudad de Angoulême se desarrolla el Festival Internacional de la *Bande Dessinée*, al cual asisten más de 300.000 visitantes cada año, en la misma ciudad se encuentra un Museo Permanente dedicado al cómic y un Centro de Investigación sobre esta expresión y medio. Así también, el Museo del Louvre y el Museo de Artes Decorativas de París han celebrado varias exposiciones temáticas sobre el cómic.

³⁴² Francesca Lladó, *Los cómics de la transición: el boom del cómic adulto 1975-1984*, op. cit., pp. 9-17; y Juan Antonio Ramírez, *El "Cómic" femenino en España*, Madrid: Editorial Cuadernos Para el Diálogo, 1975, pp. 54-58.

³⁴³ Alfredo J. Grassi, *Qué es la historieta*, op. cit., pp. 33-39.

³⁴⁴ El (CCA) nace principalmente como resultado de las críticas realizadas por Fredric Wertham, en su libro *Seduction of the Innocent*. Consultado el 4/6/2014 de <http://www.dreadfuldays.net/soti.html>. Posteriormente, el autor sería llamado como testigo dentro de las audiencias de investigación del Congreso de los Estados Unidos para hablar del efecto de los cómics en el naciente concepto de delincuencia juvenil; las críticas de Wertham serían desechadas muchas décadas después ante la evidencia de errores y omisiones dentro de su investigación, tal como puede ser demostrado en la investigación de Carol L. Tilley, titulada *Seducing the Innocent: Fredric Wertham and the Falsifications that Helped Condemn Comics*. Consultado el 4/6/2014 de <http://utexas.metapress.com/content/bj22573441mv2845/>.

³⁴⁵ Jeff Brenzel, "Why are superheroes good? Comics and the ring of Gyges" en Tom Morris y Matt Morris, ed., *Superheroes and Philosophy*, op. cit., pp. 151-152.

³⁴⁶ Santiago García, "Después del cómic: una introducción" en Santiago García, coord., *Supercómic: mutaciones de la novela gráfica contemporánea*, op. cit., pp. 12-14.

El *manga* en Japón no solo es una expresión artística indiscutiblemente reconocida, sino un medio enormemente popular y una industria en constante crecimiento; abarca todas las temáticas y todos los públicos (siendo particular la existencia de ciertos géneros adultos enfocados exclusivamente en contenidos sexuales tanto heterosexuales como homosexuales). Entre la numerosa producción de obras de *manga* se pueden mencionar las siguientes por su relevancia: *Astro Boy* de Osamu Tezuka, *Doraemon* de Fujiko F. Fujio, *Mazinger Z* de Go Nagai, *Hadashi no Gen* de Keiji Nakasawa, y *Akira* de Katsuhiro Otomo, y varios más.

Cabe aclarar que la distinción entre cómic adulto, adolescente e infantil, no deja de ser un criterio meramente artificial y arbitrario, pues aunque los mercados, las editoriales e incluso los mismo autores piensen que una obra se encuentra dirigida a uno u otro público, son en realidad los lectores quienes tienen la facultad de dotar o no a un texto de perspectivas y visiones novedosas e interesantes, infantiles o maduras, en pro o en contra de los derechos humanos.

Sirva de ejemplo altamente demostrativo un libro considerado “infantil”, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, o los diversos libros del universo imaginativo creado por Dr. Seuss, o ciertos cómics como *Calvin y Hobbes*, *Mafalda*, entre muchos otros, los cuales pueden ser leídos por toda clase de públicos, con diferentes análisis y resultados, incluso siendo sujetos a consideración desde el campo científico en particular dentro de las Ciencias Sociales.

En referencia al potencial reivindicativo de derechos humanos que tienen las expresiones artísticas, comparto lo expresado por Luis Gómez Romero dentro de su trabajo de fin de máster en la Universidad Carlos III de Madrid. Dicho autor, refiriéndose a la literatura, *mutatis mutandis* al cómic, afirma “no existe una literatura garantista, ni sería deseable que existiera. Basta la literatura, a secas”.

El autor mencionado añade luego que “La responsabilidad garantista, por consiguiente, reside en el lector y no en la obra. Lector que debe asumir el reto de una lectura sumamente exigente, informada sobre el autor y sus luchas y frustraciones, su tiempo y las virtudes y manías que éste engendró, no tanto para hacer suya la experiencia vital del artista, sino para comprender los motivos que dieron origen a su obra”³⁴⁷.

³⁴⁷ Luis Gómez Romero, *El tiempo de los débiles: garantismo y literatura*, op. cit., p. 246.

e) ¿El cómic es una herramienta de la ideología dominante o en su defecto es un instrumento de lucha y resistencia contra dicha ideología?

Se podría responder fácilmente a esta crítica diciendo que toda expresión artística es un vehículo para todo tipo de ideologías, unas a favor otras en contra de los derechos humanos. Con el propósito de profundizar un poco más en la denominada cultura popular o de masas, así como en los medios de comunicación, dicha función ideológica, inherente a este tipo de obras de arte se ve en cierta forma ampliada; no por esto una expresión artística como el cine o el cómic deben ser proscritas o coartadas, sino por el contrario se requiere un análisis particular de este singular tipo de narraciones, que permitan identificar sus ventajas o desventajas como medios de difusión masiva de ideas.

En este sentido, Umberto Eco deja entrever que no es recomendable incurrir en una posición apocalíptica o integrada respecto a la cultura de masas, sino reconocer que forma parte de nuestra realidad y que muy probablemente va a cambiarla, siendo lo importante asumir una posición informada que nos permita que dicha modificación sea positiva para la sociedad. Añade Eco, que es necesario comenzar por entender que *per se* la cultura de masas es impenetrable información, siendo necesario poner mayor atención en el análisis y crítica de la industria y personas que intervienen y dominan los medios que transmiten información con la única intención de obtener lucro³⁴⁸.

Basado en lo anterior, sería iluso no reconocer que el cómic, como todas las expresiones y medios, puede ser un instrumento ideológico; más aún, sería inocente no dar cuenta de que el cómic es principalmente utilizado para legitimar un statu quo, porque tanto la industria como las personas que intervienen en el medio, de una manera u otra, responden a una hegemonía que pretende mantener, impulsar y consolidar las prerrogativas que les benefician, en perjuicio de otros grupos. Además, porque la cultura popular representa un producto para venderlo con la tendencia a seguir la corriente en lugar de ofrecer innovación; se prefiere mostrar los valores imperantes y populares a nivel social para su consumo, en lugar de causar controversia con la detracción y la crítica³⁴⁹.

³⁴⁸ Eco, al hablar de la necesidad de estudiar al *mass media* en lugar de ignorarlo o criticarlo de manera superficial, concluía que el silencio respecto al medio implica complicidad, y la crítica solo sirve con conocimiento y fundamento; ver Umberto Eco, *op. cit.*, pp. 73-76. Terenci Moix habla de la necesidad de no cerrar los ojos ante la realidad de la cultura popular, señalando que el papel del intelectual es acercarse a lo que la gente consume, entenderlo, no ignorarlo, aunque no lo comparta; ver Terenci Moix, *historia social del cómic*, *op. cit.*, pp. 356-357.

³⁴⁹ Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, *op. cit.*, pp. 74-80.

Pese a lo anterior, tampoco se puede perder de vista el potencial práctico del cómic como expresión y medio para combatir dicho pensamiento hegemónico, y por tanto ser una herramienta pro derechos humanos. Jesús Ángel González López afirma que –aunque la cultura popular y sus productos suelen ser conservadores, debido a su origen empresarial y su fin de lucro, buscan agradar a la generalidad de personas a las que van dirigidos– es importante también dar cuenta de la capacidad de determinadas formas, géneros y autores que aprovechan “lo popular” como un instrumento para la crítica del sistema³⁵⁰.

Expuesto lo anterior, es indispensable ver los distintos ámbitos en los cuales el pensamiento hegemónico a favor de la conservación del actual estado de cosas se ve reflejado, siendo especialmente relevante mencionar los espacios social, económico y político, dominados principalmente por un pensamiento occidental, eurocéntrico y capitalista que afecta a los derechos humanos, producto del cual se generan tensiones y desequilibrios hacia la otredad, considerados como extraños, inferiores y por tanto subordinados. Aquí son categorías especialmente problemáticas las de sexo y género, raza y etnia, y en general lo cultural.

En cuanto al *sexo y al género*, entre varias temáticas relacionadas con el respeto y garantía de los derechos humanos, la que más salta a la vista es el tratamiento de la imagen física y simbólica de la mujer en los cómics, los cuales en un gran número de casos parten de una premisa discriminatoria fundamental: los hombres y mujeres son naturalmente distintos y por tanto deben cumplir roles irreconciliablemente diferentes en la generalidad de ámbitos, ello se refleja tanto en su aspecto físico, capacidad intelectual y comportamiento³⁵¹.

En los estudios y teorías feministas esta premisa es fuertemente criticada, destacando la construcción de un sistema patriarcal desigual, discriminatorio y violatorio de los derechos de la mujer, esto como consecuencia de la elaboración y puesta en práctica de un régimen dual, rígido y fuertemente jerarquizado de categorización de la imagen y relaciones entre hombres y mujeres³⁵².

Bajo dicho régimen de discriminación se determinan características y atributos inherentes a lo masculino y lo femenino, los que determinan tanto la imagen óptima o ideal

³⁵⁰ Jesús Ángel González López, *La narrativa popular de Dashiell Hammett: 'Pulps', cine y cómics*, op. cit., p. 26.

³⁵¹ Juan Antonio Ramírez, *El "cómic" femenino en España*, op. cit., p. 31.

³⁵² Linda McDowell, “La definición del género” en Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares, comps., *El género en el derecho: ensayos críticos*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador, 2009, pp. 10-13.

que debe tener la mujer y el hombre, como también los supuestos roles naturales que hombres y mujeres deberán cumplir en la sociedad.

De esta manera se tiende a afirmar que “las mujeres y las características asociadas a la feminidad son irracionales, emocionales, dependientes y privadas y más cercanas a la naturaleza que a la cultura; mientras que los atributos masculinos se presentan como racionales, científicos, independientes, públicos y cultivados [...] ellos son a la mente lo que las mujeres al cuerpo”³⁵³.

En cuanto a la imagen material del hombre y la mujer, el primero es reflejado por lo general como un adonis modélico, fuerte físicamente, capaz de todo tipo de gestas heroicas, mientras que la mujer por su parte es mostrada como un ser de gran atractivo y belleza física, con un cuerpo débil y delicado que le obliga a encontrarse en continua dependencia y necesidad de auxilio, labor que cumple el hombre para reafirmar su fuerza física y simbólica, dejando a la mujer el papel de objeto y premio.

Cabe mencionar que incluso en el cómic de superhéroes, en el que con el tiempo se ha abierto la puerta a la existencia de heroínas, es notorio que las mujeres no dejan de ser visualizadas sino bajo la óptica del ideal de belleza desde la perspectiva masculina, con cuerpos imposibles e hipersexualizados, altamente estilizados, voluptuosos y curvados, cubiertos con diminutos atuendos mientras cumplen algún tipo de labor física que insinúa cierto tipo de fantasía erótica o sexual.

En cuanto a los roles, el cómic como medio que refleja a la sociedad tiende en la generalidad de casos a exponer la visión tradicional-patriarcal hacia la mujer; ello es especialmente notorio en los inicios del medio, pero sin duda se mantiene hasta nuestros días. Ariel Dorfman y Armand Mattelard en su libro *Para leer al Pato Donald*, desde una posición de crítica marxista denuncian el papel del cómic infantil como aparato de dominación ideológica, no solo en lo referente al colonialismo, como se verá más adelante, sino en lo referente al papel que ocupa la mujer en la sociedad, vista desde los ojos de la industria de *Disney*, bajo un rol secundario, pasivo, dependiente, subordinado y altamente sexualizado, siendo simplificada a un papel de compañera sentimental del protagonista³⁵⁴.

³⁵³ *Ibid.*, p. 11.

³⁵⁴ Ariel Dorfman y Armand Mattelart, *Para leer al Pato Donald*, Madrid: Siglo Veintiuno, 33.ª ed., 1995 [1972], pp. 35-41.

Juan Antonio Ramírez, en su análisis del cómic en España de la época anterior a la década de los setenta, lo describe como un mundo dividido por los roles de género, en el cual las mujeres se encuentran determinadas a cumplir el ideal de la época³⁵⁵, convertirse en una especie de ser-objeto dependiente en absoluto del hombre, en razón de lo cual su vida habrá alcanzado su plenitud únicamente mediante el matrimonio y la maternidad, vistos siempre como la salvación a su situación precaria³⁵⁶.

De igual forma Terenci Moix, en cuanto al caso español, da cuenta de esta realidad, criticando tanto el arquetipo del hombre como de la mujer presentado en el cómic de la época del franquismo. Devela lo que él llama un “apartheid educacional”³⁵⁷ presente en todos los medios de comunicación, cuya intención principal es delimitar con claridad los espacios a ser ocupados por hombres y mujeres, minando su resistencia y buscando su sumisión por medio de un bombardeo de información con contenidos por demás discriminatorios³⁵⁸.

Pese a los avances de la industria con relación a las décadas anteriores reseñadas, el cómic se encuentra aún lejos –como medio– de ser un instrumento de igualdad. Muchas de las obras de las grandes editoriales la mujer sigue siendo vista como un objeto que disputar y ganar, así como su papel sigue siendo reservado a los ámbitos de lo sentimental y lo sexual. Sin embargo, como se verá en el capítulo cuarto, también existen obras cada vez más numerosas que reivindican no solo el papel de la mujer, sino de las diversidades sexuales desde una posición de igualdad y en pleno ejercicio de sus derechos humanos, mostrando la discriminación y desigualdad de la que son constantemente víctimas como grupos³⁵⁹.

En cuanto al tratamiento de lo *étnico* dentro del cómic, se puede hablar nuevamente de un uso hegemónico del medio como instrumento discriminatorio y violatorio de derechos; en este sentido, se establece una dicotomía principal que determina dos categorías plenamente separadas y diferenciadas. Por una parte se encuentra el modelo ideal de ser humano o ciudadano, reflejado en el hombre blanco, adulto, heterosexual y con recursos económicos, un auténtico *optimo iure* moderno; en un extremo distinto, se halla la otredad, extraña e inferior,

³⁵⁵ Juan Antonio Ramírez, *El “cómic” femenino en España*, op. cit., p. 31.

³⁵⁶ *Ibid.*, pp. 158-181.

³⁵⁷ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., p. 184.

³⁵⁸ *Ibid.*, pp. 170-193.

³⁵⁹ Ver Marjane Satrapi, *Persépolis*, Barcelona: Norma Editorial, 2.^a ed., 2013 [2000-2003]; Alison Bechdel, *Fun home: una familia trágica*, Barcelona: Reservoir Books, 6.^a ed., 2013 [2008]; Annie Goetzinger y otros, *Los derechos de la mujer*, Álava: Ikusager Ediciones, 1992; y Ruma Barbero y Charo Borreguero, *La Chelita: el Salvador 1992*, Palma de Mallorca: Dolmen, 2013.

representada por cualquiera que no forme parte del modelo óptimo de ser humano, existiendo varias gradaciones proporcionales a la supuesta distancia y diferencia³⁶⁰.

Basado en lo anterior, se puede observar generalmente en el cómic un abordaje del *otro* caracterizado por su marcado monismo, etnocentrismo, imperialismo y colonialismo, ya sea que el cómic se refiera o retrate lo indígena, lo afrodescendiente, u otras categorías étnicas, raciales y culturales; pasaré a explicar estos conceptos que son una constante dentro del cómic del siglo pasado tanto europeo como estadounidense; sin embargo, se mantiene fuertemente hasta nuestros días.

El monismo parte de la idea de concebir la existencia de un solo modelo cultural aplicable a todo lugar, determina una sola verdad imperativa, en consecuencia rechaza otras visiones del mundo que no se ajusten a sus postulados y legitima su imposición, mediante el uso de la fuerza física y moral. Entre tanto, el etnocentrismo, estrictamente relacionado con el anterior concepto, supone la idea de que determinados universales de una cultura son superiores (civilizados, evolucionados y consensuados), y que por tanto pueden y deben ser exigidos a los demás grupos que no los comparten, a manera de asimilación, so pena de su exclusión y, en casos extremos, aniquilamiento³⁶¹.

El imperialismo y el colonialismo hacen referencia a aquellos mecanismos de homogeneización³⁶², subordinación y sometimiento que una determinada ideología busca imponer a un determinado territorio o grupo de personas, bajo la idea de una lógica estrictamente funcionalista a determinados intereses políticos, comerciales, sociales y epistemológicos del grupo dominante, así los otros dejan de ser mirados como personas y pasan a ser objetos del mercado³⁶³.

Estos conceptos, que en su conjunto reflejan una forma de ver y entender al mundo, encuentran su mayor expresión en una lógica de conflicto; en ocasiones, yendo un paso más allá, bajo una lógica de guerra, siendo estos dos tipos de representaciones retratadas en el cómic constante y usualmente, no solo como justas y necesarias sino como buenas y positivas,

³⁶⁰ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., pp. 293-318; Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The power of comics: history, form & culture*, op. cit., pp. 260-262; y Ariel Dorfman y Armand Mattelart, *Para leer al Pato Donald*, op. cit., pp. 45-49.

³⁶¹ Daniel Feierstein, *Seis estudios sobre genocidio: análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión, exterminio*, Buenos Aires: Editores del Puerto, 2008, p. 91.

³⁶² María José Fariñas Dulce, "La reconstrucción intercultural de los derechos humanos" en Manuel Restrepo, dir., *Teoría crítica de los derechos humanos*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, pp. 73-75.

³⁶³ Juan José Tamayo y María José Fariñas Dulce, *Culturas y religiones en diálogo*, op. cit., pp. 142-149.

lo cual puede ser observado por ejemplo en los cómics de la época coincidente con la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría o la Guerra de Vietnam³⁶⁴.

De esta manera, el cómic en ocasiones no solo ha desempeñado una función de mero entretenimiento, sino que ha sido usado en una función absolutamente propagandística que glorifica el conflicto y la guerra, finalidad para la cual deshumaniza y demoniza al supuesto bando enemigo, a la vez que dota de virtudes y heroísmo al grupo que se considera como propio. Por eso, el género más utilizado con esta intención ha sido el de superhéroes en lugar del puramente bélico³⁶⁵. En adición, reconociendo la capacidad y facilidades del cómic como medio didáctico, también en ocasiones se le ha elegido para la instrucción y capacitación de soldados³⁶⁶.

Explicados los principales puntos respecto al cómic como expresión artística y producto de los medios de comunicación masivos, habiendo destacado particularidades que lo individualizan, es momento de analizar su vinculación práctica con la educación en y para los derechos humanos.

³⁶⁴ Terenci Moix, *Historia social del cómic*, op. cit., pp. 275-287; Randy Duncan y Matthew J. Smith, *The Power of Comics. History, Form & Culture*, op. cit., pp. 249-255; y Ana Merino, *El cómic hispánico*, op. cit., pp. 35-43.

³⁶⁵ Randy Duncan y Matthew J. Smith, op. cit., pp. 249-255.

³⁶⁶ Terenci Moix, op. cit., p. 287; Jesús Ángel González López, op. cit., pp. 282-283; Randy Duncan y Matthew J. Smith, op. cit., pp. 254-255.

CAPÍTULO IV. VIÑETA POR VIÑETA. OBRAS DEL CÓMIC AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Una vez expuesto en los anteriores capítulos sobre el porqué utilizar el cómic dentro del aula de clase, y en particular, el porqué es un instrumento idóneo para la educación en y para los derechos humanos, en este capítulo corresponde responder: ¿cómo plasmar de forma adecuada la vinculación propuesta entre derechos humanos, educación y viñetas?. Abordaré esta sección desde un enfoque propositivo, centralizado en lo práctico y en lo ejemplificativo.

Para comenzar es necesario establecer ciertas consideraciones metodológicas que faciliten la labor de enseñanza del profesorado que decida incluir al cómic como instrumento en asignaturas especializadas en la educación en y para los derechos humanos; además en otras asignaturas cuyos contenidos se encuentren vinculados con temáticas sobre derechos humanos. Luego desarrollaré un ejemplo en el cual se pongan en práctica dichas pautas metodológicas; por último, presentaré un catálogo explicativo y ejemplificativo de obras de cómic, que pueden ser utilizadas para el tratamiento de distintas áreas y temáticas de los derechos humanos.

4.1. Pautas metodológicas para la inclusión del cómic en la actividad educativa

Esta sección tiene por objeto ayudar al docente en la implementación del cómic como instrumento para la enseñanza³⁶⁷; sin embargo, el contenido de estas notas metodológicas puede ser extrapolable, en la medida de lo posible, a otros medios o expresiones estéticas y éticas. Dividiré estas pautas en distintas etapas acudiendo a un criterio cronológico.

4.1.1. El recurso

- a) Escoger el medio o expresión artística que se empleará es un punto de gran importancia. Si bien el cómic es un recurso útil y factible para explicar toda clase de contenidos sobre derechos humanos, no siempre será el medio óptimo para enfocar cada temática, pudiendo existir otras expresiones y medios que acompañen de mejor manera la teoría para el caso particular.
- b) Optar por el cómic como instrumento para la enseñanza de contenidos de derechos humanos como único y exclusivo recurso durante un número excesivo de horas de clase no es recomendable, porque puede causar aburrimiento y cansancio en la

³⁶⁷ Sobre esta temática se recomienda consultar Miguel Ángel Ramiro Avilés, ed., *Derechos, cine, literatura y cómics: cómo y por qué*, op. cit.

audiencia, tal como ocurre con el uso único de una sola técnica como la clase magistral, o de un solo recurso como la lectura de textos; por eso se puede alternar al cómic con otros recursos como el cine, la literatura, la ópera, entre otros medios y expresiones.

- c) Articular teoría y recurso. El cómic es solo un instrumento que facilita la presentación de contenidos, pero de ninguna manera los suple. El recurso del cómic debe ser un verdadero complemento de la teoría, su uso debe ir más allá de un manejo puramente lúdico, recreativo o anecdótico.
- d) Utilizar al cómic como medio para la enseñanza implica la obligación por parte del profesorado de una doble labor: primero, conocer y manejar de manera general la expresión artística sea esta cómic, literatura o cine, y de forma concreta la obra que será presentada al alumnado; segundo, conocer y manejar con suficiencia y prestancia la temática en concreto a ser expuesta en clase.

4.1.2. La metodología

- e) Presentar una visión de derechos humanos de carácter integral, es decir, basada fundamentalmente en tres pilares que se constituyen en valores superiores, siempre vinculados y dependientes: el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; todos ellos bajo el espectro de un concepto esencial como es la dignidad humana³⁶⁸.
- f) Practicar un enfoque socio-afectivo, caracterizado por dar igual importancia tanto al elemento cognitivo como al emocional o afectivo, con el objeto de facilitar un conocimiento exhaustivo. En esta metodología cabe destacar además el rol preponderante del recurso de la empatía como medio para entender y transformar la realidad³⁶⁹.
- g) Emplear un enfoque del proyecto y la acción, caracterizado por ser transversal, esencialmente crítico, con énfasis en la apertura del diálogo mediante la participación activa, la generación del compromiso y el planteamiento de alternativas y soluciones³⁷⁰.

³⁶⁸ Gregorio Peces-Barba, “Ética pública-ética privada”, *op. cit.*, pp. 531-544; y Elías Díaz, *Estado de Derecho y sociedad democrática*, *op. cit.*, pp. 46-57.

³⁶⁹ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, *op. cit.*, pp. 69-75; Carlos José Riquelme Jiménez, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, *op. cit.*, pp. 1-5; y Francisco Cascón Soriano, *Educación en y para el conflicto*, *op. cit.*, p. 23.

³⁷⁰ Carlos José Riquelme Jiménez, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, *op. cit.*, p. 5; y Eusebio Fernández García, “La cultura cívica y los derechos humanos” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, *op. cit.*, pp. 45-50.

- h) Proporcionar al alumnado elementos que lo familiaricen con el medio del cómic, así como un conjunto de datos adicionales que sirvan de manera clara y específica para entender al autor y el contexto de su obra. Todo esto con el objeto de que el alumnado pueda extraer el verdadero mensaje de cada obra, además del superficial o aparente³⁷¹.
- i) Preparar previamente el material que será entregado al alumnado. Es conveniente seguir una estructura con al menos los siguientes elementos: 1) Ficha informativa de la obra; 2) Explicación del tema; 3) Actividades adicionales a desarrollar por el alumno; 4) Material adicional para profundizar en la temática; 5) Conclusiones. En relación al tiempo requerido para el análisis de los textos, por parte de los y las alumnas, es fundamental que se cuente con la antelación suficiente, para lo cual se tomarán en cuenta sus capacidades y el contexto particular.
- j) Proporcionar el contexto adecuado para leer las palabras y contemplar las imágenes; en otras palabras, dotar del espacio necesario y el tiempo suficiente para el análisis y el estudio del contenido y forma de la obra. Debido a las limitaciones de tiempo dentro de clase, extensión de la obra y densidad del material, es recomendable en ocasiones escoger determinados capítulos o páginas a ser analizados de forma específica por las y los estudiantes.

4.1.3. La obra

- k) Ajustar el cómic tanto a la temática que se pretende enseñar como al contexto y audiencia ante quien será expuesto; lo primero requiere por parte del profesor la actividad de vincular un tema específico de derechos humanos, con un determinado recurso, para cumplir con ciertos objetivos de enseñanza previamente establecidos; lo segundo implica el conocimiento del contexto y el auditorio, pues es necesario hacer un ejercicio de buen criterio y sentido común. No todos los cómics son aplicables a cada tema, ni todos son adecuados para cada contexto y audiencia.
- l) Advertir que por regla general las obras de cómic creadas con la exclusiva intención de enseñar derechos humanos, con independencia del público al que van dirigidas, tienden a hacerlo de forma excesivamente simplista, y en ocasiones, con muy pobre calidad en forma y contenido, aunque existen excepciones. Se recomienda el uso de cómics de distintos géneros, en especial las obras biográficas, autobiográficas y también textos con contenidos utópicos y distópicos, por ser ricos en contenidos

³⁷¹ María Acaso, *El lenguaje visual*, op. cit., pp. 144-155.

sobre derechos y por su capacidad para acercar al lector a una situación conflictiva en particular.

- m) El que la clase sea dirigida a una audiencia infantil o a un auditorio con poca experiencia en temáticas sobre derechos humanos, no significa de manera alguna una menor preparación por parte del profesorado, ni una menor calidad por parte de la obra; por el contrario, implica una carga adicional en cuanto al cuidado en la preparación de los materiales y la explicación de la clase.
- n) Evitar obras que incurran en la generación y perpetuación de estereotipos, discursos discriminatorios y de odio, sexo o violencia presentados de forma morbosa o sensacionalista, exaltación a la guerra u otras prácticas y actitudes contrarias a los derechos humanos, propaganda ideológica y la presentación descontextualizada de circunstancias históricas o de prácticas culturales.

Expuesto lo anterior, solo queda señalar que la elección de las obras y la forma de ser abordadas, dependerá de manera particular del educador.

4.1.4. La evaluación

- o) La actividad evaluativa debe encontrarse acorde con la metodología y las herramientas utilizadas en la enseñanza, por lo tanto, deberá incluirse en mayor o menor grado a las distintas expresiones artísticas utilizadas en el aula, escapando en lo posible de la evaluación convencional, y el examen tradicional de preguntas y respuestas³⁷².

4.2. Viñeta por viñeta. Cómic y enseñanza

Con el objeto de demostrar en forma práctica las posibilidades que presenta el cómic como herramienta para la educación en y para los derechos humanos, abordaré de manera ejemplificativa una temática sensible, compleja y altamente relacionada con los derechos humanos, como es el genocidio, concretamente su entendimiento como práctica social y periodización, esto a través del cómic *Maus* de Art Spiegelman.

Incluiré un *modelo de planificación* de clase dirigida a estudiantes de un nivel de postgrado, que incluye una ficha sobre la obra y material adicional, además de la explicación escrita y gráfica (viñetas) de la temática, que deberá estar acompañada de la orientación de un profesorado familiarizado tanto con la materia específica de derechos humanos (genocidio),

³⁷² Miguel Ángel Ramiro Avilés, “Un programa literario para la enseñanza de los derechos humanos” en Miguel Ángel Ramiro Avilés, ed., *Derechos, Cine, Literatura y Cómics. Cómo y Por Qué*, op. cit., 2014, p. 84.

como con la obra *Maus*³⁷³; en adición, es indispensable que las y los estudiantes conozcan previamente el material que se adjunta para una debida discusión.

TEMA: Genocidio como práctica social. Periodización

Ficha informativa de la obra

Art Spiegelman, <i>Maus</i>, Barcelona: Reservoir Books, 2012 [1973-1986], 11.ª ed.	
<p>Breve biografía del autor:</p> <p>Nacido en Estocolmo, Suecia en 1948, hijo de judíos polacos sobrevivientes del campo de concentración y exterminio de Auschwitz. Estudió arte y filosofía en el <i>Harpur College</i> en New York y se convirtió en uno de los más importantes precursores del movimiento de <i>comic underground</i>.</p> <p>Su obra más conocida es <i>Maus</i>, único cómic ganador del Premio Pulitzer (1992), y con muchos otros premios en su haber, entre los que se encuentran el del Festival de Cómic de Angoulême (1988), Urhunden (1988) Eisner (1992) y, Harvey (1992)</p>	<p>Acerca de la obra:</p> <p>Novela autobiográfica. Relato de hechos reales mediante uso de personajes antropomórficos, técnica <i>funny animals</i>.</p> <p>La publicación original de la obra comenzó en la revista estadounidense <i>Raw</i> en 1980 y se prolongó hasta 1991.</p> <p><i>Maus</i> cuenta con un libro explicativo llamado <i>Meta Maus</i>.</p>
<p>Temática central de la obra:</p> <p>El libro se compone de dos partes publicadas originalmente en cómics diferentes: 1. Mi padre sangra historia; 2. Y aquí comenzaron mis problemas. El relato se compone tanto de las vivencias de Art Spiegelman al realizar esta obra, como del relato de su padre, Vladek Spiegelman, un judío polaco sobreviviente de Auschwitz, quien cuenta lo vivido por él y sus allegados durante el régimen de la Alemania nazi.</p>	
<p>Temáticas de importancia de la obra para los derechos humanos:</p> <p>Esta obra es particularmente prolífica en cuanto a temáticas a abordar, entre estas tenemos: genocidio, graves violaciones de derechos humanos, discriminación étnica, regímenes fascistas, Estado de Derecho, memoria histórica, valores como la dignidad humana, y principios de los derechos humanos como la libertad, la igualdad y la solidaridad.</p>	
<p>Otras obras relacionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Art Spiegelman, <i>Meta Maus</i>, Barcelona: Reservoir Books, 2012 [2011]. - Art Spiegelman, <i>Sin la sombra de las torres</i>, Barcelona: Norma, 2004 [2002-2004]. - Art Spiegelman y otros, <i>12 de Septiembre: la América de después</i>, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2012 [2011]. 	<p>Información adicional de la obra:</p> <p>Daniel Feierstein, experto en temáticas de genocidio, considera a <i>Maus</i> de Art Spiegelman y a <i>Si esto es un hombre</i> de Primo Levi, como los relatos más fieles de la vivencia en los campos de exterminio nazi.</p> <p>Algunas de sus viñetas se encuentran expuestas en el Museo de Arte Moderno de Nueva York.</p>

Temática de la clase:

Palabras clave: genocidio, graves violaciones de derechos humanos, discriminación, nazismo, crimen internacional, práctica social.

³⁷³ La estructura del ejemplo y el modelo de ficha que sirvieron como base para la elaboración de este ejemplo, fueron las usadas por Miguel Ángel Ramiro Avilés dentro del taller “Nuevas Herramientas Metodológicas: Cine, Literatura y Cómics”, Curso 2012-2013, realizado en la Universidad Carlos III de Madrid.

A lo largo de la historia humana y alrededor de todo el globo, es tristemente frecuente encontrar el fenómeno del aniquilamiento de grupos humanos basados en distintas motivaciones, pese a esto la creación de un concepto como el de *genocidio* es bastante moderna, teniendo su punto de partida con el jurista judío polaco Raphael Lemkin, en su libro *Axis Rule in Occupied Europe*³⁷⁴.

Este concepto luego pasaría a formar parte del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, adoptando su tipificación internacional en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio* (1948), y luego de idéntica forma en el *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional* (1998), bajo la siguiente fórmula delictual:

En la presente Convención, se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo³⁷⁵.

Más allá de la definición jurídica del crimen de genocidio, que describe los actos violatorios de derechos humanos, que acompañados de generalidad y sistematicidad tienen por finalidad destruir un determinado grupo, corresponde a una infracción penal que debe ser investigada y sancionada, más aún tomando en cuenta su naturaleza de imprescriptible. Por eso, deseo llamar la atención sobre lo que existe tras el telón del dominio del Derecho, es decir sobre la existencia de una práctica social que no es fortuita y que responde a una dimensión histórica mucho más grande y en siempre en constante evolución, que sobrepasa lo jurídico y es de enorme relevancia para las Ciencias Sociales.

El entender la existencia de una *práctica social genocida* permite concebirla como un auténtico proceso de reformulación de relaciones sociales que, como bien señala Daniel

³⁷⁴ Raphael Lemkin, *Axis Rule in Occupied Europe*, New York: Lawbook Exchange, 2.a. ed., 2008 [1944].

³⁷⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*, artículo II. Adoptada mediante Resolución 260 A (III) de 9 de diciembre de 1948, entrada en vigor desde el 12 de enero de 1951, de conformidad con el artículo XIII de dicho instrumento. Consultado el 5/3/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/genocidio.htm>; y, Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional, *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*, artículo V. Adoptado el 17 de julio de 1998, entrada en vigor el 1 de julio de 2002, de conformidad con el artículo 126 de dicho instrumento. Consultado el 5/3/2014 de [http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf).

Feierstein, comienza mucho antes del aniquilamiento y concluye mucho después³⁷⁶. Es así que podemos encontrar varios períodos que caracterizan la práctica genocida, aclarando que no siempre se presenta como una lógica sucesiva, sino en ocasiones como distintos momentos yuxtapuestos³⁷⁷:

a) *Construcción de una otredad negativa*



Figura n.º 21 ³⁷⁸

De los periodos de la práctica social genocida, quizás el más omnipresente durante todo este cómic sea la construcción de esta otredad, aunque no vemos su punto de partida, es observable en todo momento la creación del ser marginal, extraño, anormal y por tanto peligroso, que se constituye en una amenaza para la sociedad y el Estado; ello mediante la puesta en práctica de un discurso y unas acciones determinadas a legitimar y establecer con claridad la relación amigo y enemigo.

Este primer paso no hace sino marcar la pauta para acciones más drásticas que revelen la intención de un nuevo tipo de relación social, caracterizado por la marcación de una

³⁷⁶ Daniel Feierstein, *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de la Argentina, 2007, pp. 33-37.

³⁷⁷ *Ibid.*, pp. 215-239.

³⁷⁸ Art Spiegelman, *Maus*, Barcelona: Reservoir Books, 11.ª ed., 2012 [1973-1986], p. 35.

identidad y una alteridad, así como también establecer el punto de partida del rompimiento de lazos y vínculos de igualdad y solidaridad entre personas.

b) *El hostigamiento*



Figura nº 22 ³⁷⁹

En este estadio, observando a *Maus* damos cuenta de que la idea de enemigo ha calado dentro de la sociedad; en este punto la población se encuentra convencida de que la sola existencia del enemigo ahora plenamente identificado, bajo una percepción desfigurada y estereotipada, pone en peligro su proyecto de sociedad y de Estado, por tanto, la necesidad de atacar a ese ser extraño y marginal se convierte no solo en un acto necesario, sino indispensable para la subsistencia del modo de vida.

Estos ataques se verán reflejados en acciones esporádicas de violencia realizadas por grupos de vanguardia de la sociedad civil, las cuales en un tiempo relativamente corto tenderán a ser más frecuentes y generalizadas: se realizarán todo tipo de acciones discriminatorias y restrictivas de derechos, que incluyen tanto violencia física como psicológica, contribuyendo a una exclusión del marginal, que será avalada luego por acciones del Estado conducentes a legitimar jurídicamente este nuevo estatus de relaciones.

³⁷⁹ *Ibid.*, pp. 67, 78.

c) El aislamiento



Figura n.º 23³⁸⁰

En este período la exclusión avanza hacia el ámbito geográfico, con la reorganización y delimitación del espacio social, presentándose una clara división entre el campo de los iguales y los diferentes, paulatinamente se irán estableciendo espacios permitidos y prohibidos para cada clase de persona, siendo su máxima expresión reorganizativa la conformación del gueto, que sirve no solo como relocalización geográfica sino social, económica y política, impulsando así la ruptura drástica de las relaciones sociales.



Figura n.º 24³⁸¹

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 82.

d) Las políticas de debilitamiento sistemático



Figura n.º 25³⁸²

Como vemos en las viñetas previas, la lógica de la práctica social genocida avanzó con la constante práctica de actos que tienen por objeto el resquebrajamiento físico y psicológico a la clase marginalizada. Este paso del proceso trae consigo además la puesta en marcha del aniquilamiento, mediante continuas selecciones de quienes deben y pueden ser exterminados dependiendo de las circunstancias sociales, políticas o técnicas.



Figura n.º 26³⁸³

Una de las prácticas que traía consigo la mayor afectación a nivel personal y social para la clase marginalizada, era precisamente el colaboracionismo de ciertos integrantes de la

³⁸¹ *Ibid.*, p. 84.

³⁸² *Ibid.*, p. 85.

³⁸³ *Ibid.*, p. 108.

otredad con el régimen dominante, a cambio de ocupar un lugar privilegiado dentro de la marginalidad. Esto, sumado al uso de la delación como mecanismo de supervivencia, menguaba las capacidades de resistencia; en palabras de Daniel Feierstein: “No es fácil entender por qué la población judía se sube a los trenes que conducen a los campos de exterminio. Pero esta población, por lo general, ha sido derrotada mucho antes de subir al tren.”³⁸⁴

e) Aniquilamiento material



Figura n.º 27³⁸⁵

Aproximándonos al final del ciclo, nos encontramos ante el aniquilamiento, entendido como “la desaparición material de los cuerpos que encarnan determinadas relaciones sociales”³⁸⁶; en el caso del nazismo este paso se particulariza por la introducción nunca vista de una técnica, maquinaria e industria puestas al servicio exclusivo de la muerte, bajo una visión absolutamente cosificada del ser marginal, eliminando casi por completo la relación víctima - victimario al momento de la muerte. Pese a lo anterior, si concebimos al genocidio como una práctica social, nos daremos cuenta de que este proceso de reorganización social aún no se encuentra completo, siendo necesaria no solo la desaparición física del otro, sino su eliminación ideológica.

³⁸⁴ Daniel Feierstein, *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*, op. cit., p. 234.

³⁸⁵ Art Spiegelman, *Maus*, op. cit., p. 159.

³⁸⁶ Daniel Feierstein, op. cit., p. 235.



Figura n.º 28³⁸⁷

f) La realización simbólica de la práctica social genocida

Respecto a este último período de la práctica social genocida, no contamos con una viñeta que directamente le haga referencia: ¿la razón?, porque dentro de lo que cabe la palabra fortuna, en el caso del genocidio nazi no se logró realizar totalmente esta instancia. Como afirmaba en el párrafo anterior, la práctica genocida no solo implica la muerte del marginal en la forma de un judío, un gitano o cualquier grupo o clase, sino además, su eliminación ideológica, simbólica; en otras palabras, la total sustracción de esas relaciones sociales que representan como grupo o clase en todo aspecto, familiar, social, económico, cultural y político, y de su suplantación total bajo un nuevo orden de cosas y significados, que sustituyen integralmente al anterior.



Figura n.º 29³⁸⁸

³⁸⁷ Art Spiegelman, *Maus*, op. cit., p. 232.

³⁸⁸ Art Spiegelman, *Meta Maus*, Reservoir Books, Barcelona, 2012 [2011], p. 72.

Actividades a desarrollar por el alumno, para su discusión en clase:

- Responder: ¿Qué entiende por genocidio?
- Responder: ¿Cuáles son las consecuencias de concebir al genocidio únicamente como un tipo penal internacional y no como una práctica social?
- Argumentar: Mencione al menos otro ejemplo de genocidio realizado a lo largo de la historia y responda por qué debería ser considerado como tal.
- Argumentar: Aplique la periodización planteada por el autor al ejemplo de genocidio mencionado por usted.
- Comentar: ¿Luego de realizado su propio ejemplo, considera que la periodización de la práctica social genocida planteada en clase es correcta y completa?, ¿por qué?

Material adicional recomendado para profundizar en la temática

Material adicional para la temática:	
Jurídico: <ul style="list-style-type: none">- <i>Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio.</i>- <i>Estatuto de Roma.</i>	Literario: <ul style="list-style-type: none">- Primo Levi, <i>Trilogía de Auschwitz</i>, Barcelona, El Aleph, 2012.- Alfredo Grosser, <i>El Crimen y la Memoria</i>, Buenos Aires, Editorial Ateneo, 2010.
Doctrinario: <ul style="list-style-type: none">- Daniel Feierstein, <i>El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina</i>, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de la Argentina, 2007.	Cinematográfico: <ul style="list-style-type: none">- Shoah, Claude Lanzmann, 1985.- El juicio de Nuremberg, Stanley Kramer, 1961.
Sitios web de interés: <ul style="list-style-type: none">- Centro Internacional de Estudios Primo Levi: http://www.primolevi.it/Web- Centro de Estudios sobre genocidio: https://www.facebook.com/pages/Centro-de-Estudios-sobre-Genocidio-Untref/352154671525134	

Conclusión de la clase

A la vista de lo anterior, se debe concluir que el genocidio debe ser interpretado desde al menos dos perspectivas: una netamente jurídica, que es la visión que estamos acostumbrados a utilizar los abogados, en la cual el genocidio es considerado como un crimen o infracción penal prevista en la normativa internacional, la cual debe ser debidamente investigada y sancionada. Y una segunda visión que sobrepasa el campo estrictamente jurídico y lo complementa, en la cual el genocidio es considerado como una práctica social, que se origina mediante un largo proceso transversal (histórico, geográfico, político, jurídico, económico y social, entre otros) de continuas violaciones de derechos humanos, caracterizadas por la discriminación general y/o sistemática de uno o varios grupos de seres humanos, con la finalidad de reconfigurar las relaciones sociales en un territorio.

4.3. Obras del cómic al servicio de la educación en y para los derechos humanos

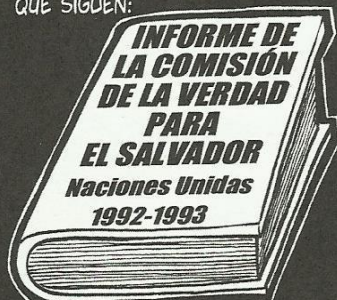
En esta sección se hará un recorrido por distintas obras del cómic que pueden ser utilizadas para la educación en y para los derechos humanos o en materias afines, de la misma manera que lo hice con *Maus* de Art Spiegelman en el punto anterior.

Con el objeto de ayudar a la implementación metodológica del cómic dentro de la educación en derechos humanos, se presentará de forma ejemplificativa una ficha de cada obra que reúne datos relevantes de una de ellas y su autor, así como también una especificación de las temáticas que, a mi juicio, resultan más atrayentes de cada cómic, y claro, incorporaré en cada caso a manera de ejemplo un grupo reducido de viñetas relevantes para provocar la participación y la discusión en el aula de clase. He intentado que este catálogo abarque el mayor número de temáticas relacionadas con los conceptos de derechos humanos, democracia y Estado de Derecho.

a) *La Chelita. El Salvador 1992* de Ruma Barbero y Charo Borreguero

Ruma Barbero y Charo Borreguero, <i>La Chelita. El Salvador 1992</i> , Palma de Mallorca: Dolmen, 2013.	
Datos de los autores: Ruma Barbero, español, licenciado en “Bellas Artes” por la Universidad de Salamanca. Participa en la creación de varias tiras, cómics y fotonovelas, ganador de varios premios de cómic entre los cuales se encuentra el premio “Alfonso Iglesias”. Charo Borreguero, psicóloga española, con experiencia en el campo social y educativo. Fue cooperante internacional en El Salvador y colaboró en la conformación del Informe de la Comisión de la Verdad del Salvador; sus experiencias son relatadas en este cómic.	Acerca de la obra: Narración de sucesos reales centrada en la situación de los derechos humanos en El Salvador durante el período de conflicto armado entre 1980-1992.
Temática central: Historia autobiográfica y biográfica contada a partir de la experiencia de cooperantes internacionales y veteranos de la guerrilla salvadoreña.	
Temáticas de importancia para los derechos humanos: La obra es profusa en cuanto a ópticas y temáticas que pueden ser abordadas: memoria histórica, graves violaciones de derechos humanos, genocidio, importancia de la labor de los defensores y las defensoras de derechos humanos.	
Otras obras relacionadas de los autores: - Ninguna por el momento.	Información adicional: Al final de la obra pueden consultarse: fotografías de personas y escenarios narrados en la obra, datos respecto a la situación de los derechos humanos en El Salvador, fotos y bibliografía de la obra.
Ejemplos de viñetas relevantes	
Tema o contexto de la viñeta	Página
1. Memoria histórica y justicia transicional.	28

CLARO QUE EL INFORME DE LA COMISIÓN HABLA DE MUCHOS OTROS CASOS EN LOS QUE SE VIOLARON LOS DERECHOS HUMANOS Y DESTACA, A MODO DE EJEMPLO, LOS QUE SIGUEN:



A partir del libro de Equipo Maíz.

VENTURA Y MEJÍA, ESTUDIANTES DE DERECHO, FUERON DETENIDOS POR LA GUARDIA NACIONAL EL 22 DE ENERO DE 1980 Y ENTREGADOS A UNOS HOMBRES VESTIDOS DE CIVILES. NO SE LES HA VUELTO A VER.



23 DE FEBRERO DE 1980 MUERE MARIO ZAMORA, IMPORTANTE LÍDER DEL "PDC" COMO YA CONTE ANTES SEÑALADO POR D'AUBUISSON DESDE LA TELEVISIÓN.



EL 14 DE MAYO DE 1980 CIENTOS DE CAMPESINOS INTENTAN HUIR DE LOS SOLDADOS ATRAVESANDO EL RÍO SUMPUL Y PASANDO A HONDURAS PERO EL EJÉRCITO HONDUREÑO LES CORTA EL PASO. MURIERON 300 PERSONAS AMETRALLADAS DESDE AMBAS ORILLAS, MUCHAS DE ELLAS NIÑAS Y NIÑOS.



29 DE MAYO DE 1980 EL EJÉRCITO MATA A 12 CAMPESINOS DE LA COOPERATIVA DE SAN FRANCISCO DE GUAYOYO.



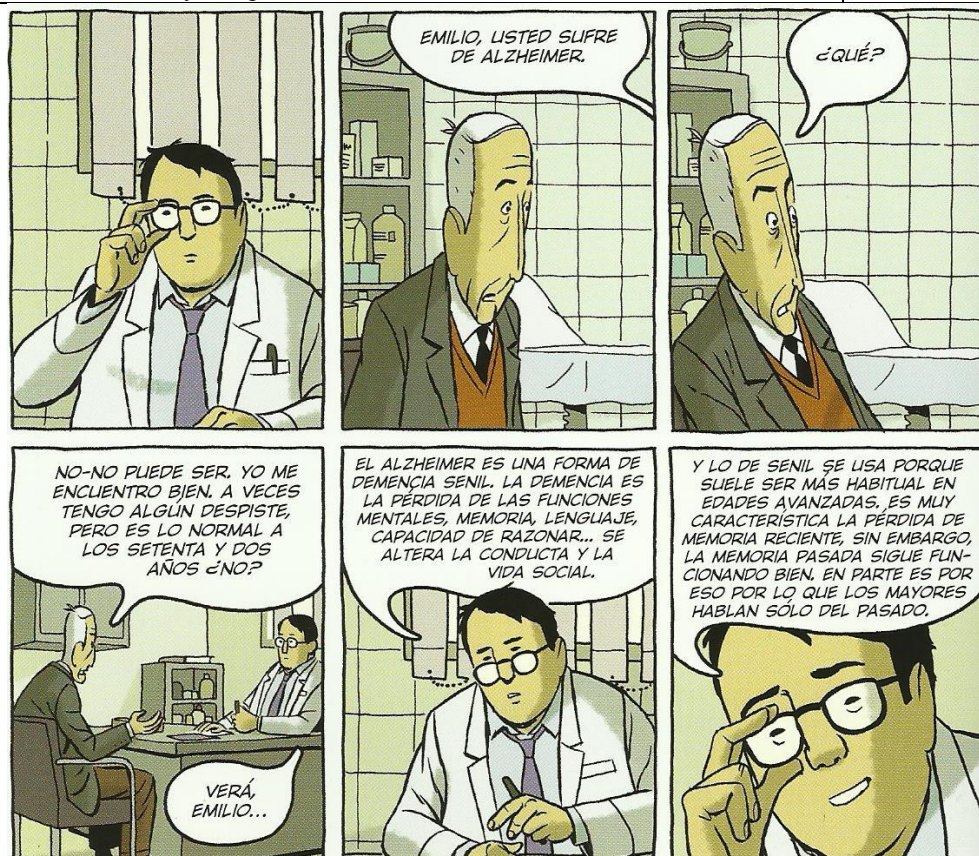
2. Verdad, justicia y reparación.

85



b) Arrugas de Paco Roca

Paco Roca, <i>Arrugas</i> , Bilbao: Astiberri, 9.ª ed., 2012.		
Breve biografía del autor: Paco Roca, nacido en Valencia en 1969. Reconocido historietista de revistas de cómic como <i>Kiss Comix</i> y <i>El Víbora</i> , además de publicar regularmente tiras cómicas en varios periódicos nacionales e internacionales, también cuenta con numerosos cómics en formatos de novela gráfica.		Acerca de la obra: Narración ficcional basada en relatos de terceros e investigación del autor en residencias de ancianos.
Temática central: El cómic narra la vida de Emilio, quien padece de Alzheimer y es ingresado en una residencia de ancianos.		
Temáticas de importancia para los derechos humanos: Derechos de los adultos mayores, internamiento, abandono y acercamiento a la enfermedad Alzheimer.		
Otras obras relacionadas del autor: - Paco Roca, <i>El invierno del dibujante</i> , Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2011 [2010]. - Paco Roca, <i>Los surcos del azar</i> , Bilbao: Astiberri, 2013.		Información adicional: Esta obra fue adaptada al cine en formato animación en el 2011, estrenada en el Festival de San Sebastián y ganadora de dos premios Goya. En 2012 el Museo Valenciano de la Ilustración y la Modernidad (MuVIM) acogió una exposición retrospectiva dedicada a la obra del autor.
Ejemplos de viñetas relevantes		
Tema o contexto de la viñeta		Página
1. Internamiento y abandono.		10



c) Gorazde. Zona protegida de Joe Sacco

Joe Sacco, *Gorazde. Zona protegida*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2.ª ed., 2006 [2000].

Breve biografía del autor:

Joe Sacco, nacido en Malta en 1960. Licenciado en Periodismo por la Universidad de Oregón, se especializa en trabajos periodísticos de campo; sus obras son una mezcla de periodismo, diario de viaje y narración realista.

Acerca de la Obra:

Obra de tipo autobiográfico, mezcla de reportaje periodístico y diario de viaje.

Temática central:

Narra la estancia del autor en calidad de periodista investigativo en Bosnia Oriental. Su investigación se centra en la guerra desarrollada entre 1992-1995, para dicha investigación Joe Sacco visitó el lugar en varias ocasiones y permaneció en Gorazde durante varios meses.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

La obra se centra en el conflicto Bosnio por lo cual sus principales temáticas son: derecho internacional humanitario, guerra, genocidio, crímenes de lesa humanidad, graves violaciones de derechos humanos, discriminación de naturaleza étnica y ausencia de derechos.

Otras obras relacionadas del autor:

- Joe Sacco, *Notas al Pie de Gaza*, Barcelona: Reservoir Books, 4.ª ed., 2012 [2009].
- Joe Sacco, *El Mediador. Una historia de Sarajevo*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2004 [2003].

Información adicional:

Esta obra forma parte de un análisis mayor del autor sobre el conflicto bosnio.

- Joe Sacco, *Reportajes*, Barcelona: Reservoir Books, 2012 [2011].
- Joe Sacco, *Palestina. En la Franja de Gaza*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 3.ª ed., 2007 [1993].

Ejemplos de viñetas relevantes

Tema o contexto de la viñeta

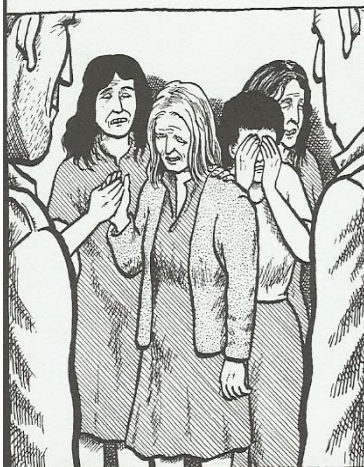
Página

1. Educación en tiempos de guerra.

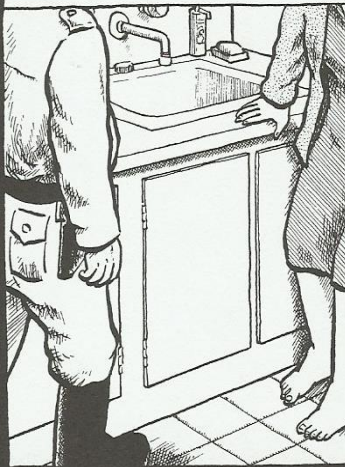
98



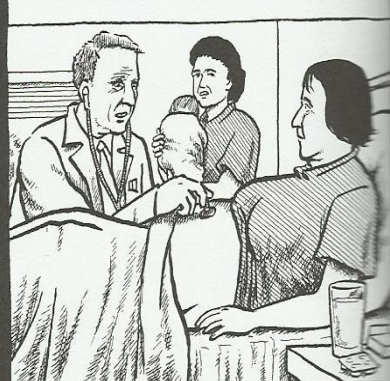
"Sucedía todas las noches, venían y se llevaban a aquellas cuatro mujeres todo el tiempo..."



"Cuando me daba cuenta de que alguien venía por la noche... me escondía en el armario de debajo de un fregadero."

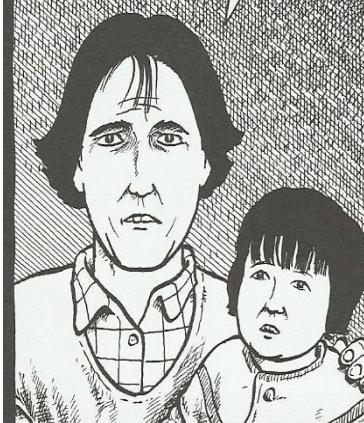


"Todo lo demás era normal. Recibíamos comida para nuestros hijos. Un médico serbio nos dijo que los soldados no nos tocarían..."



"Y no le dijimos nada al médico o a las enfermeras."

ALLÍ DI A LUZ A MI HIJA AIDA.



U nos meses después, les dijeron a Munira y las otras mujeres que serían liberadas en un intercambio de prisioneros.



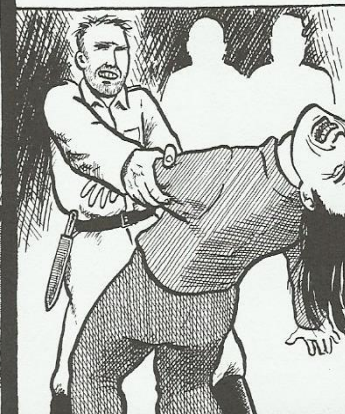
UNA NOCHE, VINIERON SOLDADOS CON VEHICULOS PARA LLEVÁRSELOS. PENSÉ QUE NOS MATARÍAN. EL DR. CANCAR NOS SALVÓ.



NO OS PREOCUPÉIS, HIJAS MÍAS. MIENTRAS YO ESTÉ AQUÍ, NO OS PASARÁ NADA.



"En ese momento, uno de los soldados se llevó a A., la mujer que había dado a luz a un niño muerto."




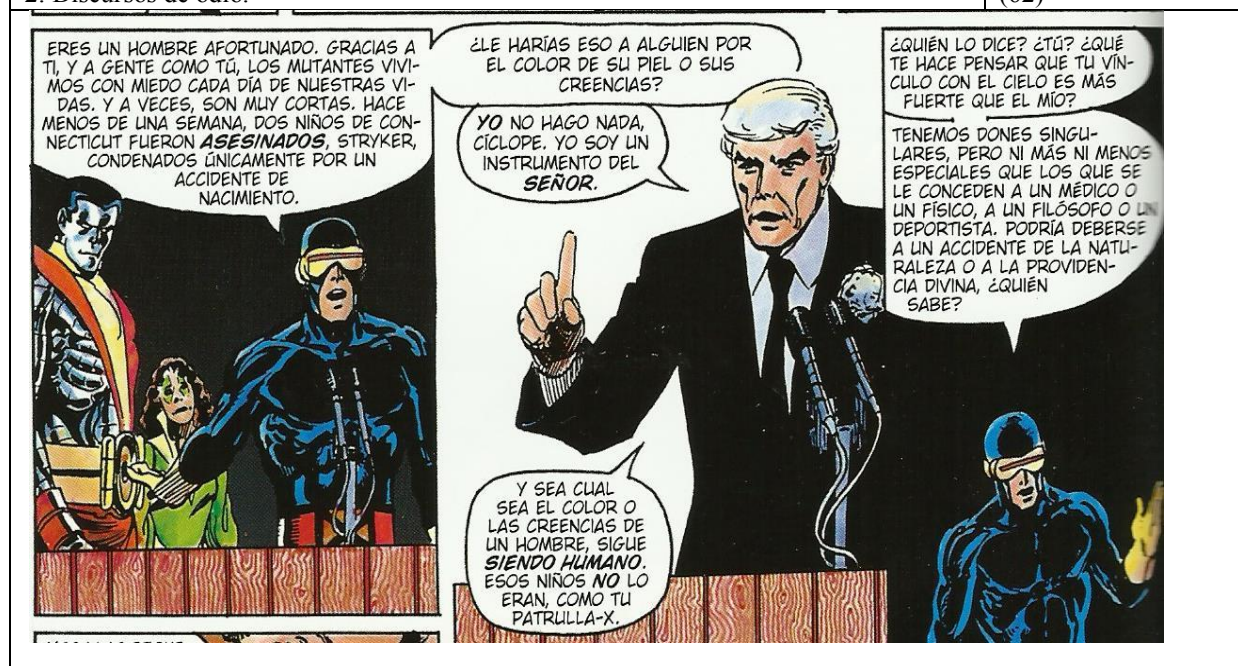
ESO NO OS VA A PASAR A LAS DEMÁS.



"A. fue canjeada más tarde, tras pagar su suegro 10.000 marcos a los serbios."

d) La Imposible Patrulla X, Dios ama, el hombre mata de Christopher S. Claremont, Brent Eric Anderson y Steve Oliff

Christopher S. Claremont, Brent Eric Anderson y Steve Oliff, <i>La Imposible Patrulla X. Dios ama, el hombre mata</i> , Barcelona: Panini Comics, 2013 [1982].		
Datos de los autores: Christopher S. Claremont, guionista. Brent Eric Anderson, dibujante. Steve Oliff, colorista.		Acerca de la obra: Cómico del género de superhéroes. Es uno de los primeros títulos de la Editorial <i>Marvel Comics</i> en formato novela gráfica, publicada originalmente en <i>Marvel Graphic Novel</i> n.º 5 (EE.UU.), 1982.
Temática central: La obra marca un símil entre la discriminación sufrida por los judíos en la Alemania nazi y la discriminación ficcional que sufren los mutantes a mano de grupos fundamentalistas religiosos.		
Temáticas de importancia para los derechos humanos: Los principales temas a destacar son: fundamentalismo religioso y político, genocidio, <i>apartheid</i> , discriminación racial, derechos de minorías étnicas, negación de derechos, seguridad y miedo.		
Otras obras relacionadas de los autores: - Ninguna por el momento.	Información adicional: Según su guionista la inspiración de la obra fue el creciente fundamentalismo de derecha durante el mandato de Ronald Reagan. Este cómic fue la inspiración para la película <i>X-Men 2</i> . Las páginas no se encuentran numeradas, por eso se las añade de la siguiente manera (6) como página estimada.	
Ejemplos de viñetas relevantes		
Tema o contexto de la viñeta		Página
1. Fundamentalismo y delitos de odio.		(6)
 <p>DEMASIADO TARDE.</p> <p>¿QUIÉNES SOIS!? ¿QUÉ QUERÉIS?!</p> <p>SOMOS PURIFICADORES.</p> <p>Y A ESTAS ALTURAS, CHICO...</p> <p>...NUESTRAS INTENCIONES DEBERÍAN DE SER OBIAS.</p>		



e) *Persépolis* de Marjane Satrapi

Marjane Satrapi, *Persépolis*, Barcelona: Norma Editorial, 2.^a ed., 2013 [2000-2003].

Breve biografía de la autora:

Historietista nacida en Rasht-Irán en 1969, especializada en el mercado belga y francés, famosa principalmente por su obra *Persépolis*.

Le fueron otorgados sendos doctorados Honoris Causa por universidades belgas, *UCL* y *KULeuven*.

Acerca de la obra:

Novela autobiográfica que abarca varios años de la vida de la autora.

Temática central:

Persépolis es una obra autobiográfica que trata las vicisitudes de Marjane Satrapi desde su niñez hasta su edad adulta. Aborda la vida de las mujeres en el mundo islámico, el nacimiento y consolidación de un Estado totalitario y teocrático, haciendo un trazado personal por la historia moderna de Irán.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

Estado teocrático, laicidad, Estado totalitario, democracia, guerra, resistencia, libertad de expresión, tolerancia, derechos de la niñez, discriminación en razón del sexo, derechos de las mujeres, feminismo, principios de los derechos humanos como la libertad y la igualdad.

Otras obras relacionadas de la autora:

- Ninguna por el momento.

Información adicional:

Esta obra fue adaptada al cine en el 2007, obteniendo nominaciones a la Palma de Oro, el premio del jurado en Cannes y el Oscar por mejor película de animación.

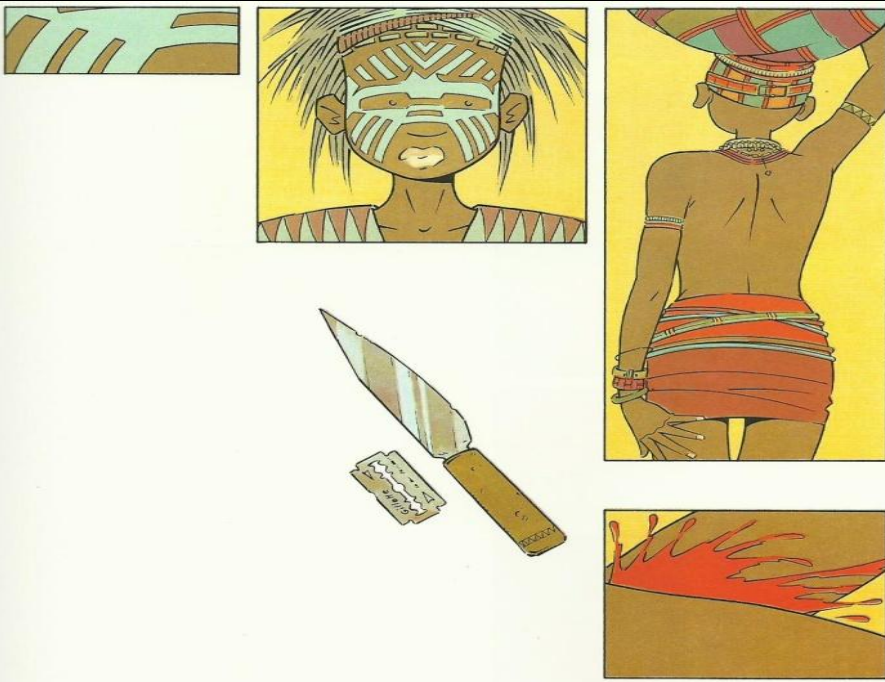
Ejemplos de viñetas relevantes

Tema o contexto de la viñeta

Página



f) Los derechos de la mujer de Annie Goetzinger y otros

Annie Goetzinger y otros, <i>Los derechos de la mujer</i> , Álava: Ikusager Ediciones, 1992.		
Datos de los autores: Obra colectiva, participan: Annie Goetzinger, Cinzia Chigliano, Chantal de Spiegeleer, Laura Pérez, María Alcombre, Mariel Soria, Marika Vila.		Acerca de la obra: Forma parte de un conjunto de obras de cómic con temática sobre derechos humanos, realizadas por iniciativa y con el apoyo del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en España.
Temática central: La obra reúne distintos relatos de autoras de diferentes latitudes cuyo hilo común son los derechos de la mujer.		
Temáticas de importancia para los derechos humanos: Se destacan: derechos de la mujer, machismo, patriarcado, explotación, violencia de género, sexualidad, aborto.		
Otras obras relacionadas de las autoras: - Alberto Breccia y otros, <i>Los derechos humanos</i> , Álava: Ikusager, 1985. - Alberto Breccia y otros, <i>Norte-Sur</i> , Álava: Ikusager, 1989. - Chantal de Spiegeleer y otros, <i>Los derechos del niño</i> , Álava: Ikusager, 1991.		Información adicional: Las obras de esta colección de cómics sobre derechos humanos, se diferencian de otras por su tratamiento maduro del tema; en caso de ser utilizado para la enseñanza requieren de una hábil guía del docente.
Ejemplos de viñetas relevantes		
Tema o contexto de la viñeta 1. Sucesos, Chantal de Spiegeleer. Violaciones a los derechos de la mujer y relativismo cultural.		Página 19
 <p>ALLÍ UNA MUJER ES CONDENADA A VEINTE AÑOS DE PRISIÓN POR HABER MATADO A UNO DE LOS HOMBRES QUE LA VIOLÓ. ALLÍ SE CORTA EL PLACER DE LAS MUJERES EN SU PROPIO CUERPO. TAMBIÉN SE LES COSE. ES LA COSTUMBRE.</p>		



g) El silencio de nuestros amigos de Mark Long, Jim Demonakos y Nate Powell

Mark Long, Jim Demonakos y Nate Powell, *El silencio de nuestros amigos*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2012.

Datos de los autores:

Mark Long y Jim Demonakos, guionistas.
Nate Powell, dibujante.

Acerca de la obra:

Obra autobiográfica con ciertos elementos de ficción.

Temática central:

Narración sobre la vida del padre del guionista Mark Long y su familia en los Estados Unidos de finales de los sesenta, una época caracterizada por la discriminación racial y la violencia social.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

La obra se centra particularmente en la discriminación racial, libertad de expresión y medios, principios de los derechos humanos como la libertad, igualdad y solidaridad.

Otras obras relacionadas de los autores:

- Ninguna por el momento.

Información adicional:

El autor utiliza durante la obra varias frases de Martin Luther King Jr., así como de su principal opositor, George Wallace.

Mark Long es parte del Proyecto *Pencil and Help* sobre educación y enseñanza, más información en: <http://www.pencilandhelp.co.uk/ABOUT>

Ejemplos de viñetas relevantes	
Tema o contexto de la viñeta	Página
1. Igualdad, segregación y esperanza.	32
 <p>JAMÁS HE DEJADO ENTRAR A UN HOMBRE BLANCO EN MI CASA. GRAN PARTE DE MIS VECINOS PIENSA IGUAL.</p> <p>Ja, je... Y LOS MÍOS.</p> <p>¡Je! Sí.</p> <p>LAS COSAS SON ASÍ, ¿VERDAD?</p> <p>NO TIENEN QUE SERLO.</p> <p>NO, NO TIENEN QUE SER ASÍ.</p> <p>NO DEBERÍAN SER.</p> <p>DE ESO VA TODO ESTO.</p>	
2. Iguales pero separados.	70
 <p>DOS PAQUETES DE CUELLOS DE POLLO Y UN ROLLO DE ESE SEDAL.</p> <p>HAY UNA TIENDA PARA GENTE DE COLOR CERCA DEL PUENTE.</p> <p>PODÉIS IROS HASTA ALLÍ Y CONSEGUIR ESOS CUELLOS DE POLLO.</p> <p>DOS PAQUETES DE CUELLOS DE POLLO.</p> <p>YA TE LO HE DICHO.</p> <p>LÁRGATE A LA OTRA TIENDA.</p>	

h) *El Mono de Hartlepool* de Wilfrid Lupano y Jérémie Murano

Wilfrid Lupano y Jérémie Moreau, <i>El Mono de Hartlepool</i> , Madrid: Dibbuks, 2013 [2012].		
Datos de los autores: Wilfred Lupano, guionista. Jérémie Moreau, dibujante y colorista.		Acerca de la obra: Narrativa de ficción con ciertos elementos reales, historia contada a manera de fábula tragicómica.
Temática central: La historia se centra en 1814 en el pueblo inglés de Hartlepool, narra el naufragio de un barco francés en costas inglesas, en tiempos de enemistad entre estos dos países; de dicho accidente solo existe un sobreviviente, un mono.		
Temáticas de importancia para los derechos humanos: A destacar, por una parte el nacionalismo beligerante, xenofobia, odio e ignorancia, salvajismo, debido proceso; por otra parte, plantea la pregunta: ¿en qué nos diferenciamos los seres humanos de los animales?		
Otras obras relacionadas del autor: - Ninguna por el momento.		Información adicional: Obra basada en una leyenda del Norte de Inglaterra que se desarrolla en el pueblo de Hartlepool. Los habitantes de dicho pueblo son apodados como <i>monkey hangers</i> .
Ejemplos de viñetas relevantes		
Tema o contexto de la viñeta		Página
1. Nacionalismo, ignorancia y odio.		39



i) *Pyongyang* de Guy Delisle

Guy Delisle, *Pyongyang*, Bilbao: Astiberri, 8.ª ed., 2013 [2003].

Datos de los autores:

Guy Delisle, nacida en 1996 en Quebec Canadá. Estudió artes plásticas en Sainte-Foy y en Toronto. Famoso principalmente en el mercado francófono por sus obras que mezclan humor con temas serios sobre la realidad de un país.

Acerca de la obra:

Narración a manera de diario de viaje.

Esta es la segunda obra, luego de *Shenzhen*, en la cual el autor relata su periplo en una ciudad, en este caso Pyongyang.

Temática central:

La obra narra el viaje de trabajo del autor y su estadía durante dos meses en la ciudad de Pyongyang en Corea del Norte, como parte de un estudio de animación para desarrollar una película; en esta experiencia, llevada a través del humor, Guy Delisle narra la vida bajo un régimen totalitario.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

Estado totalitario, culto a la imagen y caudillismo, la desaparición del espacio privado, ausencia de derechos, libertad de expresión, el régimen comunista, cultura como modo de opresión y aislamiento personal.

Otras obras relacionadas del autor:

- Guy Delisle, *Shenzhen*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2011 [2000].
- Guy Delisle, *Crónicas de Jerusalén*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2012 [2011].
- Guy Delisle, *Crónicas Birmanas*, Bilbao: Astiberri, 4.ª ed., 2013 [2008].

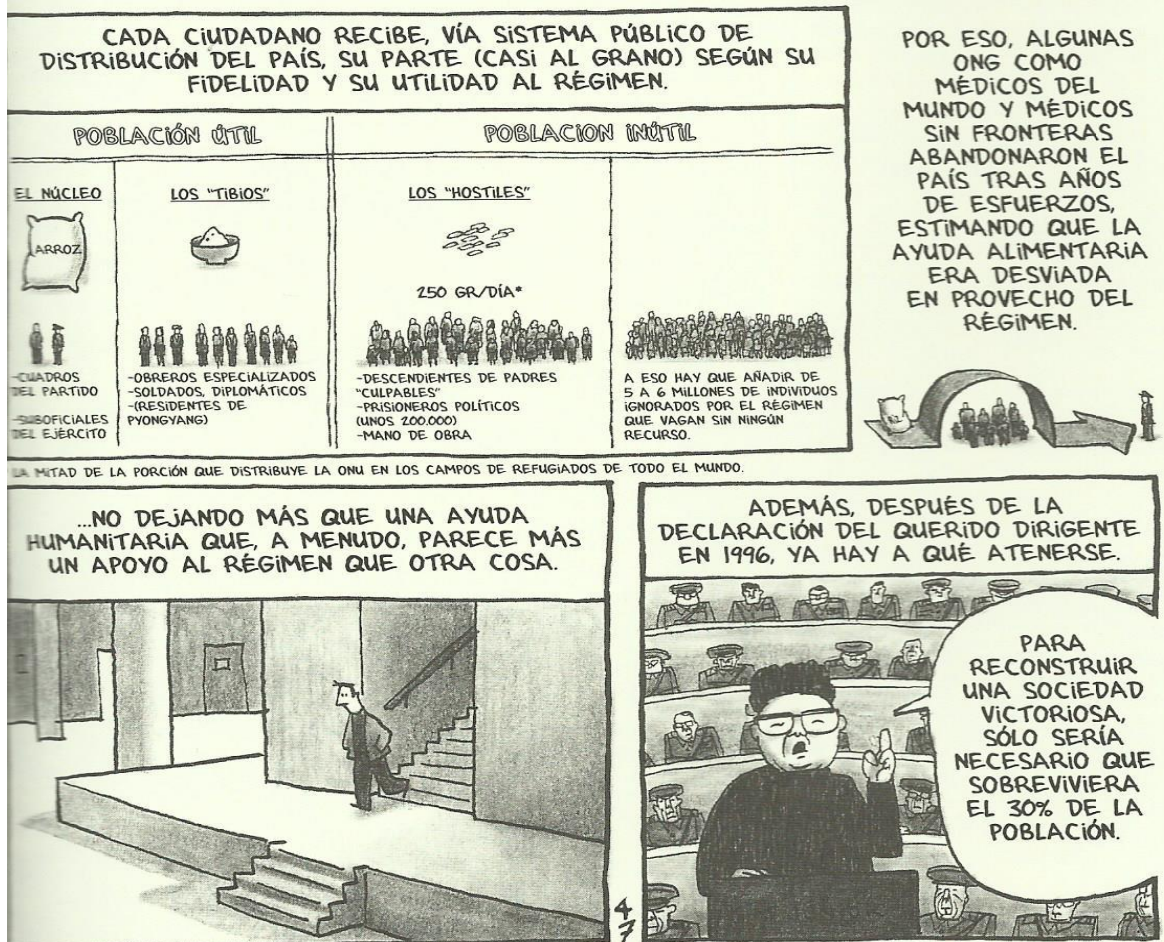
Información adicional:

El autor también ha desarrollado obras autobiográficas sobre su vida personal y familiar.

Ejemplos de viñetas relevantes

Tema o contexto de la viñeta

Página



j) *Píldoras azules* de Frederik Peeters

Frederik Peeters, *Píldoras azules*, Bilbao: Astiberri, 7.^a ed., 2012 [2001].

Datos de los autores:

Historietista e ilustrador suizo, graduado en Ginebra en comunicación visual y actualmente radicado en dicha ciudad.

Acerca de la obra:

Obra autobiográfica enfocada en una relación afectiva del autor.

Temática central:

Narración en primera persona de la vida personal y familiar del autor y de su relación con Cati y su hijo, quienes se encuentran enfermos con VIH.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

La obra explora desde una visión personal el tabú existente respecto a la enfermedad del VIH, explora además con énfasis la vida afectiva y los derechos sexuales y reproductivos de las personas con VIH.

Otras obras relacionadas del autor:

- Ninguna por el momento.

Información adicional:

El autor se encuentra actualmente casado con Cati (retratada en la obra) con quien tiene un hijo y una hija.

Píldoras azules alcanzó el Premio Jules Töpfer, así como otros premios y nominaciones como mejor obra en varios salones internacionales, incluyendo el Salón Internacional del Cómic de Barcelona 2005.

Viñetas relevantes

Tema o contexto de la viñeta

1. El estigma del VIH.

Página

41





k) *España: una, grande y libre* de Carlos Giménez

Carlos Giménez, *España: una, grande y libre*, Barcelona: Debols!llo, 2013 [1976-1977].

Breve biografía del autor:

Nacido en Madrid en 1941, es uno de los autores más reconocidos de cómics en España y uno de los principales precursores del denominado cómic adulto español.

Sus obras son por lo general autobiográficas y se centran en la época de la guerra civil española y el proceso de transición.

Acerca de la obra:

Colección de crónicas de la época de la transición española.

Temática central:

Recopilación de sus viñetas publicadas en la revista *El Papus*, que se caracterizaron por ser fuertes instrumentos de denuncia y crítica.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

Al tratarse de una obra que reúne una colección de cómics del autor, se pueden encontrar diversidad de temas, entre los cuales destacan: defensa de los derechos humanos, graves violaciones a los derechos humanos, regímenes fascistas, transición democrática, memoria histórica, capitalismo y socialismo, libertad de expresión, derecho a la resistencia y derechos de las personas privadas de la libertad.

Otras obras relacionadas del autor:

- Carlos Giménez, "Todo" 36-39 *Malos tiempos*, Barcelona: Debols!llo, 2011 [2006-

Información adicional:

El autor fue víctima de un fallido atentado contra su vida y la de sus compañeros cuando trabajaba para la revista *El Papus*, fue

2007].

- Carlos Giménez, "Todo" *Barrio*, Barcelona: Debols!llo, 2011 [1977].

- Carlos Giménez, "Todo" *Paracuellos*, Barcelona: Debols!llo, 7.ª ed., 2012 [1977].

cometido por grupos de extrema derecha.

Una más completa información sobre el atentado a la revista puede ser consultada en el documental: *Papus, anatomía de un atentado*. Recuperado el 17/7/2014 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/documental-papus-anatomia-atentado/1025161/>.

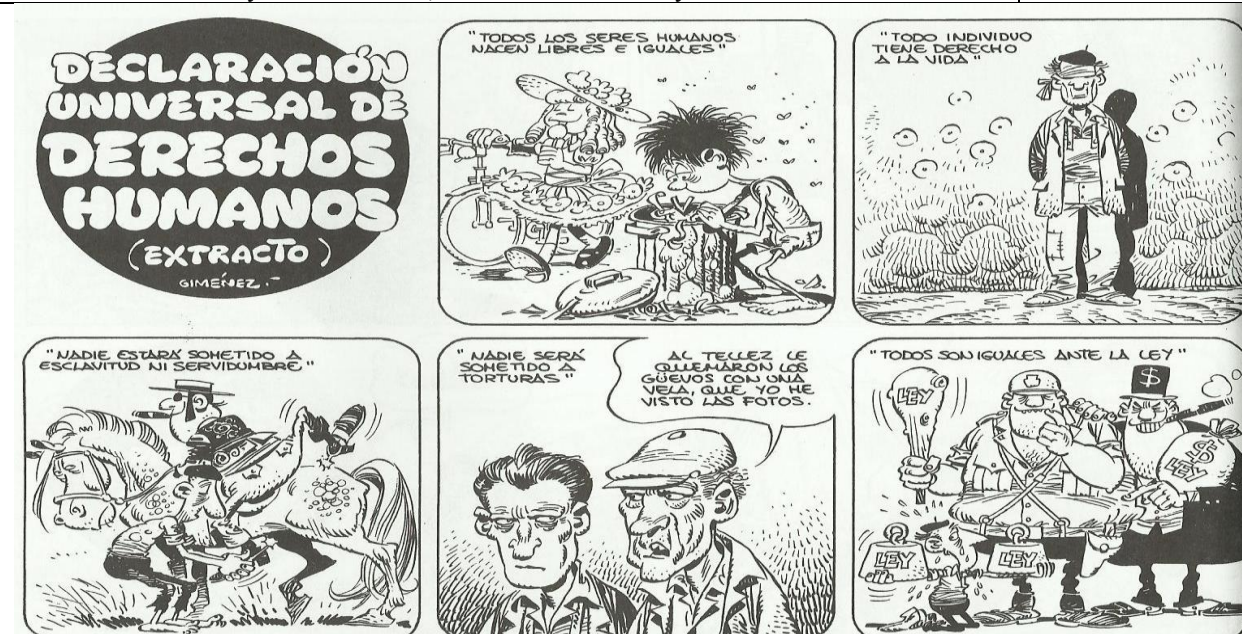
Ejemplos de viñetas relevantes

Tema o contexto de la viñeta

Página

1. Derechos humanos y sus violaciones, contraste declaración y realidad.

72



2. La doctrina fascista y falangista.

148



I) *V de Vendetta* de Alan Moore y David Lloyd

Alan Moore y David Lloyd, <i>V de Vendetta</i> , Barcelona: ECC Ediciones, 2013 [1982-1985].	
Datos de los autores: Alan Moore, nacido en Northampton, Inglaterra, escritor y guionista de cómics, considerado uno de los mayores y más importantes autores de cómic. Entre sus obras se encuentran <i>Watchmen</i> , <i>V de Vendetta</i> , <i>From Hell</i> , <i>The League of Extraordinary Gentlemen</i> . David Lloyd, británico, reconocido dibujante de cómics.	Acerca de la obra: La obra podría ser definida como una distopía superheroica.
Temática central: Considerada como una de las obras maestras del cómic, explora un mundo distópico, y se centra en una Inglaterra oprimida por un Estado totalitario y fascista.	
Temáticas de importancia para los derechos humanos Podemos encontrar en esta obra: Estados totalitarios, fascismo, violaciones de derechos humanos, ideología, democracia, anarquía, Estado de Derecho, libertad de expresión, derecho a la intimidad, derecho a la resistencia, principios de los derechos humanos como la libertad y la igualdad.	
Otras obras relacionadas de los autores: - Alan Moore y Dave Gibbons, <i>Watchmen</i> , Barcelona: Planeta DeAgostini, 5.ª ed., 2009 [1986-1987].	Información adicional: Obra originalmente publicada por la Revista <i>Warrior</i> entre 1982-1985, quedando inconclusa hasta ser retomada por <i>DC Comics</i> en 1998, posteriormente sería publicada por la línea <i>Vertigo</i> en formato de novela gráfica. En el estudio introductorio, llamado <i>Detrás de la sonrisa pintada</i> de Alan Moore, habla de las fuentes de inspiración para el personaje, entre los que se encuentran autores como Orwell, Huxley y Ray Bradbury; hechos históricos como la Segunda Guerra Mundial, la situación inglesa de los años ochenta, y personajes como Robin Hood, el Juez Dredd y Batman. La obra realiza varias vinculaciones con otras obras literarias, cinematográficas y musicales. El personaje V ha trascendido el mundo del cómic, su máscara ha sido adoptada por varios grupos sociales para el ejercicio de la protesta. Obra adaptada al cine en 2005 por los hermanos Wachowski.
Ejemplos de viñetas relevantes	
Tema o contexto de la viñeta	Página

"N... NO ME GUSTA PENSAR EN LOS SIGUIENTES CUATRO AÑOS. NOS JUNTAMOS CON ALGUNOS VECINOS EN UN COMITÉ DE PROTECCIÓN. NO SIRVIÓ DE GRAN COSA..."



"NO HABÍA COMIDA. Y LAS ALCANTARILLAS ESTABAN INUNDADAS Y TODO EL MUNDO ENFERMABA. MAMÁ MURIÓ EN 1991. PAPÁ NO ME DEJÓ VERLA."

"HABÍA DISTURBIOS Y LA GENTE LLEVABA ARMAS. NADIE SABÍA LO QUE PASABA. TODO EL MUNDO ESPERABA QUE EL GOBIERNO HICIERA ALGO..."



"...PERO YA NO HABÍA GOBIERNO. SOLO UN MONTÓN DE BANDAS. TODAS INTENTABAN HACERSE CON EL PODER. Y ENTONCES, EN 1992, ALGUIEN POR FIN LO LOGRÓ."

"ERAN TODOS LOS GRUPOS FASCISTAS, LOS DE DERECHAS. SE UNIERON CON ALGUNAS DE LAS GRANDES CORPORACIONES QUE HABÍAN SOBREVIVIDO. SE HACÍAN LLAMAR 'FUEGO NÓRDICO'."



"RECUERDO CUANDO MARCHARON POR LONDRES. LLEVABAN UNA BANDERA CON SU SÍMBOLO. TODOS LOS ACLAMABAN. PERO A MÍ ME DABAN MIEDO."

"PRONTO SE HICIERON CON EL CONTROL. PERO ENTONCES COMENZARON A LLEVARSE GENTE... A LOS NEGROS, A LOS PAKISTANÍES..."



"TAMBIÉN SE LLEVARON A BLANCOS. A LOS RADICALES Y A LOS HOMBRES A LOS QUE, YA SABES, LES GUSTAN LOS HOMBRES. LOS HOMOSEXUALES. NO SÉ LO QUE HICIERON CON TODOS ELLOS."

"PAPÁ HABÍA ESTADO EN UN GRUPO SOCIALISTA DE JOVEN. VINIERON A POR ÉL UNA MAÑANA DE SEPTIEMBRE DE 1993..."



"ERA MI CUMPLEAÑOS. CUMPLÍA 12. NO LE VOLVÍ A VER."

"ME LLEVARON A TRABAJAR A UNA FÁBRICA CON MUCHOS OTROS NIÑOS. METÍAMOS CERILLAS EN CAJAS."



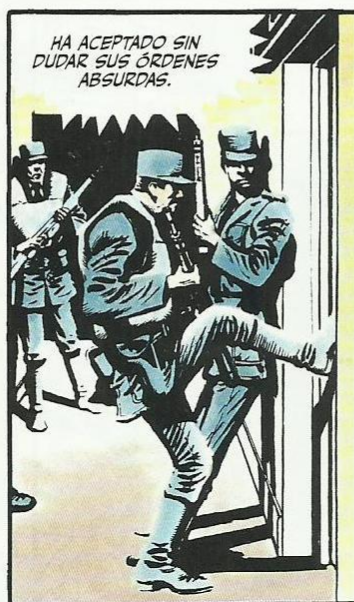
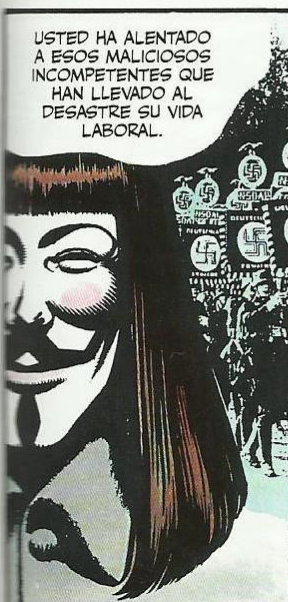
"VIVÍA EN UNA RESIDENCIA JUVENIL. HACÍA FRÍO Y ESTABA SUCIA, YO NO HACÍA MÁS QUE LLORAR. QUERÍA ESTAR CON MI PADRE."

"Y ASÍ DURANTE CUATRO AÑOS... SIN SUFICIENTE COMIDA. SIN SUFICIENTE DINERO. ALGUNAS DE LAS MAYORES CONSEGUÍAN DINERO SALIENDO CON HOMBRES."



ESO ES LO QUE IBA A HACER YO ANOCHES. PERO ERAN DEDOS. IBAN A... IBAN A...

IBAN A... VIO... VIOL...



m) *Barefoot Gen* de Keiji Nakazawa

Keiji Nakazawa, *Barefoot Gen*, vol. 1, San Francisco: Last Gasp, 2004 [1972-1973].

Datos de los autores:

Historietista japonés, nacido en la ciudad de Hiroshima, testigo presencial a los 6 años de la explosión nuclear que destruyó la ciudad.

Activista en contra de la guerra y del uso de la energía nuclear.

Acerca de la obra:

Obra autobiográfica con elementos de ficción.

La obra fue publicada originalmente en 1972-1973 bajo el nombre *Hadashi no Gen*, cuenta con diez volúmenes con un total de más de 2000 páginas.

Temática central:

Narración en primera persona, centrada en la niñez del autor y de su familia durante la Segunda Guerra Mundial.

Temáticas de importancia para los derechos humanos:

La obra es altamente prolífica en cuanto a temáticas de derechos humanos, se puede mencionar las siguientes: derecho a la vida, integridad personal, paz y no violencia, resistencia, derechos de la niñez, libertad de pensamiento y conciencia, totalitarismo, autoritarismo, genocidio, graves violaciones de derechos humanos, discriminación y pobreza. Principios de derechos humanos como libertad, igualdad, solidaridad y valores como la dignidad humana.

Otras obras relacionadas del autor:

- Ninguna por el momento.

Información adicional:

La obra ha sido traducida a más de 20 idiomas mediante voluntariado a través de *Proyect Gen*, organización creada con la intención de alertar sobre los peligros de las armas nucleares.

Hadashi no Gen o *Gen el Descalzo* ha sido llevada al cine con actores reales y como película de animación, además ha contado con una ópera y un musical basados en la obra.

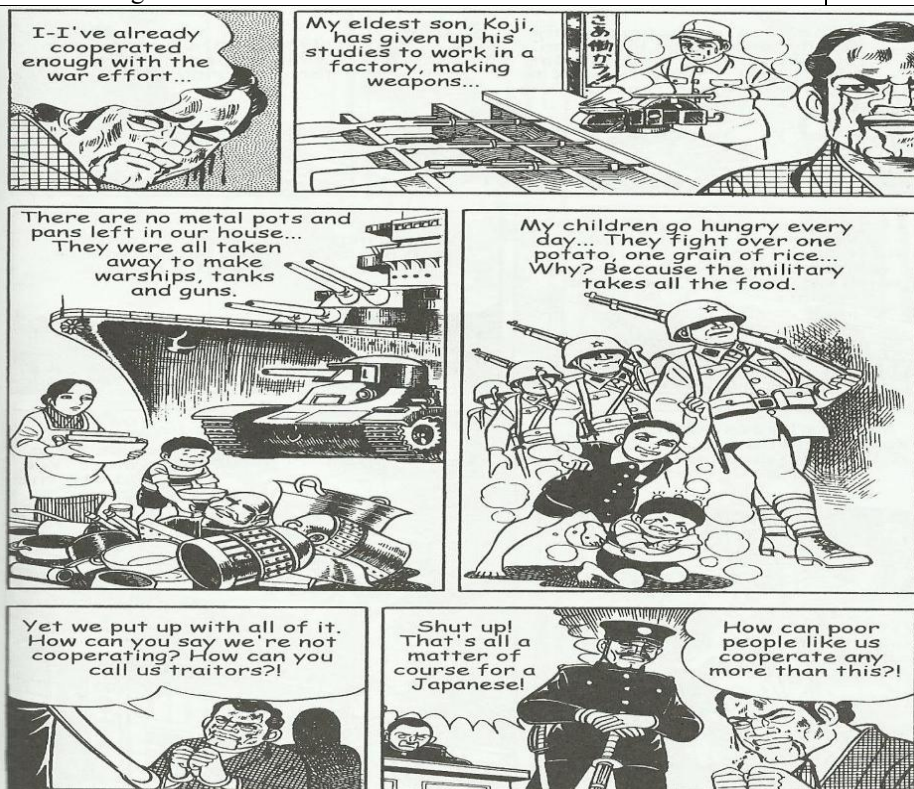
Viñetas relevantes

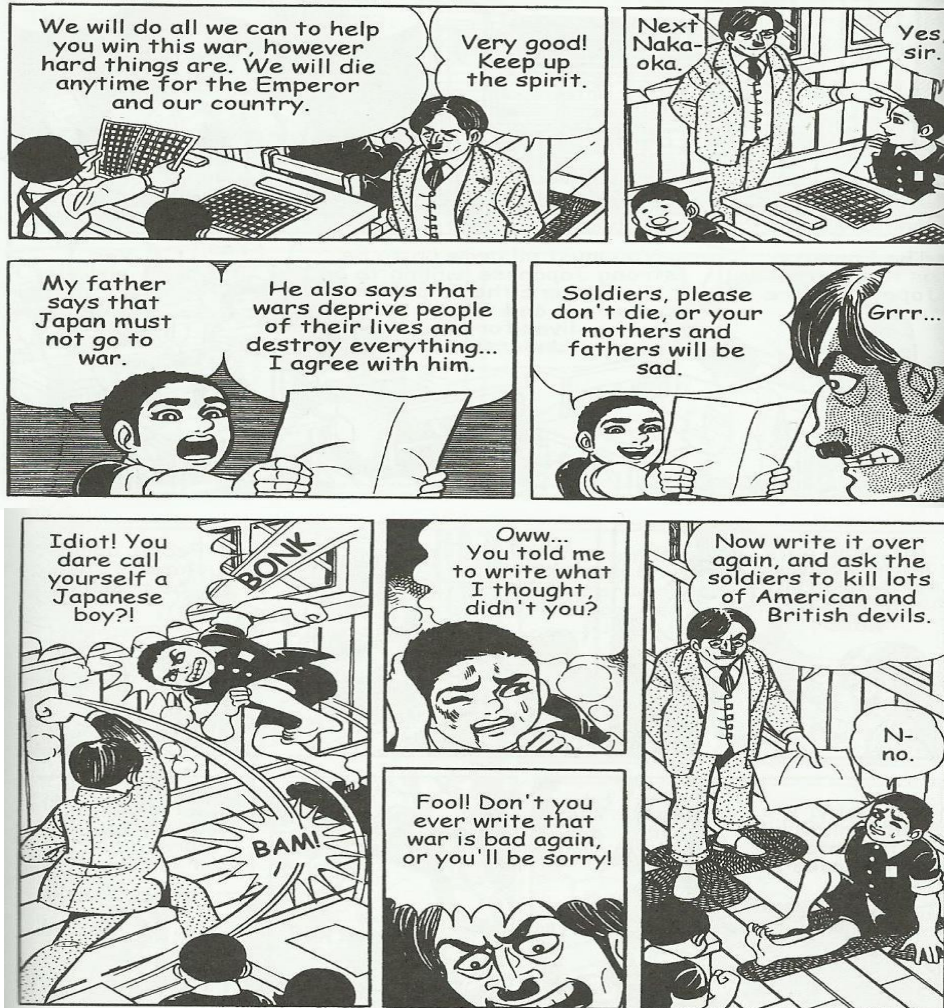
Tema o contexto de la viñeta

1. Las consecuencias de la guerra.

Página

33





CONCLUSIONES

1) En este trabajo se sostiene que el sistema conformado por los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho, como elementos dependientes y vinculados, representa el orden social óptimo, bajo el cual los seres humanos pueden desenvolverse y desarrollarse individual y socialmente.

En esta línea de razonamiento, los derechos humanos como categoría interdisciplinar son entendidos como los preceptos basados en la dignidad humana, dotados de moralidad, historicidad y para una mayor eficacia y garantía de juridicidad, los cuales permiten la configuración, elección y consecución de un plan de vida individual en el contexto del entorno social.

La democracia es entendida como una concepción esencial ligada a la idea de poder popular. Desde una perspectiva amplia la democracia va mucho más allá de un mecanismo de adopción de decisiones políticas, haciendo referencia tanto a lo ético como a lo político, es decir, a la búsqueda, discusión y decisión de criterios plurales pero comunes, sujetos formal y materialmente a los derechos humanos, cuyo objetivo fundamental será la adopción de la mejor forma de organización para la vida en sociedad.

El Estado de Derecho es entendido como la institucionalización de la democracia y el orden bajo el cual los derechos humanos alcanzan su mayor grado de expresión y vigencia, a través de diversas garantías. En sí mismo significa una particular forma de ordenar y coordinar el poder a través del Derecho, que no se detiene en el postulado de someter el poder al Derecho, sino en un auténtico conjunto de requerimientos y exigencias materiales, que implantan un orden enteramente diferenciado de los regímenes totalitarios.

Los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho así concebidos, no son conceptos unidimensionales, por lo cual su abordaje debe partir necesariamente desde una perspectiva interdisciplinar que supere las barreras clásicas entre ciencias y asignaturas, y que ofrezca una visión integral de cada fenómeno, que al menos explore dimensiones éticas, políticas, sociales, históricas y jurídicas.

En esta línea de razonamiento se afirma que la ética pública y las virtudes públicas se configuran como los conceptos cardinales para la consolidación de la visión del sistema tripartito al que hago referencia; presentándose además como uno de sus principales fundamentos éticos y filosóficos, al reflejar los valores, los principios y los criterios de

organización que la colectividad acuerda, para alcanzar de forma conjunta el bien común y el interés general.

2) La educación, y más específicamente la que versa sobre los derechos humanos, se configura como una de las más importantes herramientas de las cuales dispone la ética pública, para la subsistencia y fomento del orden basado en los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho, mediante el conocimiento y convencimiento en dicho orden, por parte de los sujetos políticos o ciudadanos.

Esta visión es coherente con el entendimiento de la educación como un derecho de las personas, y por tanto una obligación exigible al Estado, para lo cual la actividad educativa tiene que estar impregnada de los valores, principios y conceptos establecidos en la Constitución; esta última entendida como el reflejo de un acuerdo o pacto social y político, que contiene los preceptos indispensables bajo los cuales nos reconocemos como personas y organización social. Así también, tendrá que ser interpretada en clave de lo “público”, debido a la importante función que cumple en la sociedad, al convertirse en el medio primigenio por el cual los ciudadanos aprenden las bases necesarias para la convivencia, dentro de un determinado orden político y social.

Lo anterior encuentra total relación con la doble perspectiva de una educación integral, conformada por la *educación en*, que pone su énfasis en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos; es decir, en el aspecto cognitivo, siendo la tendencia más empleada en lo educativo. Por otra parte, la perspectiva de la *educación para*, que se destaca por centrar la actividad educacional en la generación de aptitudes y actitudes en el alumnado. Esta doble dimensión, indispensable para una educación completa, se presenta como el mejor camino para cumplir con las principales finalidades de la educación moderna, como es la perfectibilidad del ser humano como sujeto físico, moral e intelectual. Y su necesaria preparación para la vida en sociedad.

3) Las metodologías educativas empleadas actualmente en la gran mayoría de espacios, se caracterizan por un predominante dogmatismo, reflejado en el repaso mecánico de conceptos y teorías, explotando únicamente la actividad cognitiva del alumnado, en detrimento del desarrollo emotivo; por tanto descuidan el avance en cuanto a las aptitudes y actitudes del alumnado quienes, ante el uso exclusivo y excluyente de recursos metodológicos como la clase magistral y el dictado, desempeñan un rol pasivo, acrítico y ausente de compromiso. Esto es particularmente grave dentro de la educación que pretende el

aprendizaje y empoderamiento de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho.

La educación en general y la educación en y para los derechos humanos requieren además del uso de metodologías clásicas, principalmente del empleo de novedosas metodologías participativas y de enfoques activos cuyo énfasis se encuentre basado en la libre discusión y en la crítica fuertemente ligada al conocimiento del contexto local, nacional y global, como posicionamiento y compromiso transformador de las condiciones y entornos adversos al ejercicio de los derechos humanos. Estos últimos entendidos tanto de manera cognitiva pero también emotiva, en propia piel y con plena proyección hacia los otros seres humanos. Todo con el objetivo de abrir la teoría y la práctica de los derechos humanos a un mayor público, sin distinción de edad, clases u otras condiciones particulares.

4) El arte es una de las principales herramientas metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, su uso es recomendado por instrumentos internacionales como la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales; el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia; el Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos.

Estos instrumentos destacan la capacidad de las distintas expresiones artísticas para contribuir de manera didáctica al conocimiento y aceptación de los derechos, ello aprovechando sus características particulares como forma de expresión, tanto ética como estética, para la sensibilización (elemento emotivo) y comprensión (elemento cognitivo), que contribuyan al entendimiento de nuestra propia cultura y de los demás, así como al empoderamiento de los derechos propios y de terceros.

La pedagogía reafirma la utilidad del arte como herramienta metodológica educativa, insistiendo en su facultad para generar empatía en el espectador, potenciar la imaginación, acercar de forma vívida experiencias de terceras personas con las cuales sería difícil o improbable mantener un acercamiento personal, rompiendo fronteras culturales mediante una aproximación interactiva y agradable. Es así que se puede afirmar que el arte es mucho más que una actividad lúdica y de ocio, y que contiene además un bagaje de conocimientos que lo convierten en un aliado de la ciencia.

5) En referencia concreta a las expresiones artísticas gráficas, en esta investigación se subraya las ventajas que esta ofrece a los docentes para generar e incrementar en el alumnado la inteligencia visual, además de las tradicionales inteligencias verbales, escritas y matemáticas. Esto mediante el empleo de las características propias de la comunicación y el lenguaje visual, que realcen su capacidad intrínseca para entender y expresar el mundo desde la percepción visual, en vinculación directa con la doble dimensión cognitiva y emotiva de todos los seres humanos.

Las expresiones artísticas visuales son metodológicamente idóneas y novedosas para su empleo en la actividad educativa, y de todas estas, en este trabajo de investigación se propone al cómic como herramienta particularmente útil dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, esto en razón de su doble naturaleza de arte y medio de comunicación masiva, cuyo particular uso de la narrativa gráfica y del arte secuencial, lo convierten en un vehículo óptimo para la transmisión de información y generación de respuesta del lector, para lo cual se basa en sus propias técnicas y convenciones.

6) El cómic es un recurso metodológico poco explorado, que debe ser tomado en cuenta como una alternativa adicional a la clase magistral y a otros recursos tradicionales. Con esto no pretendo afirmar que el cómic debería ser utilizado en todas las clases, ni que la clase magistral debe ser desechada por parte del profesorado, pero sí que es necesario y conveniente ampliar el catálogo de medios y recursos que puede emplear el docente, en el tratamiento de una determinada temática.

La implementación dentro del aula de nuevos y variados recursos es particularmente relevante en el estudio de los derechos humanos, los cuales debido a su importancia y alcance universal requieren de las más variadas perspectivas para lograr su entendimiento y compromiso por parte de la mayor cantidad de personas de las más diversas condiciones, lo cual resulta imposible sin llevar el concepto de derechos humanos más allá de lo teórico, aproximándolo al diario vivir y entorno particular de cada ser humano.

El cómic es una de las más representativas formas de los medios masivos, lo cual lejos de ser negativo, puede ser aprovechado de forma positiva dentro del aula. La novedad y atractivo estético de las obras, sumado a la capacidad para alcanzar a grandes y diversos públicos, pueden ser empleados bajo una óptica ideológica favorable a los derechos humanos, con un uso reivindicativo de derechos y de resistencia contra posturas y planteamientos contrarios a la dignidad humana. Existe un catálogo suficientemente amplio de obras de

cómic, de las cuales el profesorado puede disponer para impartir clases en todos los contextos educativos.

Como he reiterado a lo largo de esta investigación, gran parte del éxito del empleo de esta herramienta recae en el docente, quien deberá cumplir con una exigente carga en cuanto a la preparación de la temática y el recurso con el que será abordada, sumado a los numerosos presupuestos metodológicos, reseñados en esta investigación, para lograr una adecuada presentación de los contenidos al alumnado. No obstante, también existirá una importante obligación en los y las estudiantes, a quienes se les exigirá una actitud activa y crítica, reflejada sobre todo en su interpretación y profundización de las obras puestas a su disposición.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, María, *El Lenguaje Visual*, Barcelona: Paidós, 2009.
- Almond, Gabriel A., “La historia intelectual del concepto de cultura cívica” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, Madrid: Alianza, 1998, pp. 343-373
- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2008 [1970].
- Amnistía Internacional, *Educación en derechos humanos en contextos no formales*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2010.
- , *Manual de Facilitación. Guía para el Uso de Metodologías Participativas en la Educación en Derechos Humanos*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2011.
- , *Convertirse en un colegio amigo de los derechos humanos: guía para los colegios del mundo*, Madrid: Editorial Amnistía Internacional, 2012.
- Ansuátegui, Francisco Javier, “Las definiciones del Estado de Derecho y los derechos fundamentales” en *Revista Sistema n.º 158*, Madrid: Fundación Sistema, 2000, pp. 91-114.
- Arblaster, Anthony, *Democracia*, Madrid: Alianza, 1992.
- Aristóteles, *La Poética*, Caracas: Ediciones de la Biblioteca, 2.ª ed., 1970 [IV AC].
- Arnheim, Rudolf, *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós, 1986 [1969].
- Ávila Santamaría, Ramiro, “Ecuador: Estado constitucional de derechos y justicia” en Ramiro Ávila Santamaría, ed., *La Constitución del 2008 en el contexto andino: análisis desde la doctrina y el derecho comparado*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008, pp. 19-38.
- Barbero, Ruma y Borreguero, Charo, *La Chelita: El Salvador 1992*, Palma de Mallorca: Dolmen, 2013.
- Barranco, María del Carmen, *El discurso de los derechos: del problema terminológico al debate conceptual*. Madrid: Dykinson, 1996.
- , “Los contenidos materiales de las constituciones y la posibilidad de un constitucionalismo positivista” en José Antonio Ramos Pascua y Miguel Ángel Rodilla González, eds., *El positivismo jurídico a examen: estudios en homenaje a José Delgado Pinto*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006, p. 339-354.
- Bastida, Anna y otros, *Educación en y para los derechos humanos: dinámicas y actividades*, Madrid: Los libros de la catarata, 1996.
- Bechdel, Alison, *Fun home: una familia tragicómica*, Barcelona: Reservoir Books, 6.ª ed., 2013 [2008].

- Blanco Miguélez, Susana, “Liberalismo y perfeccionismo: reflexiones a propósito de un estudio reciente” en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña* n.º 3, La Coruña: Universidad de la Coruña, 1999, pp. 97-123.
- Bloom, Harold, “Elegía al canon” en Enric Sullà, comp., *El canon literario*, Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 189-219.
- Bobbio, Norberto, *El Tiempo de los Derechos*. Madrid: Sistema, 1991.
- Bradbury, Ray, *Fahrenheit 451*, Barcelona: Plaza & Janes, 12.ª ed., 1993 [1953].
- Breccia, Alberto y otros, *Los derechos humanos*, Álava: Ikusager, 1985.
- , *Norte-Sur*, Álava: Ikusager, 1989.
- Brenzel, Jeff, “Why are superheroes good? Comics and the ring of Gyges” en Tom Morris y Matt Morris, ed., *Superheroes and Philosophy*, Illinois: Open Court, 2005, pp. 147-160.
- Busiek, Kurt y Ross, Alex, *Marvels: la era de los prodigios*, Barcelona: Panini, 2011 [1994].
- Camps, Victoria, *Virtudes Públicas*, Madrid: Espasa-Calpe, 2.ª ed., 1990.
- Cascón Soriano, Francisco, *Educación en y para el conflicto*, Barcelona: Unesco, 2001.
- Colomer, José Luis, “Autonomía y gobierno: sobre la posibilidad de un perfeccionismo liberal” en *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho* n.º 24, Alicante: Universidad de Alicante, 2001, pp. 251-296.
- Castro-Gómez, Santiago, “Althusser, Los Estudios Culturales y el Concepto de Ideología” en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVI, n.º 193, Bogotá: octubre - diciembre, 2000, pp. 737-751.
- Claremont, Christopher S., Anderson, Brent Eric y Oliff, Steve, *La Imposible Patrulla X. Dios ama, el hombre mata*, Barcelona: Panini Comics, 2013 [1982].
- Coma, Javier, *Diccionario de los cómics: la edad de oro*, Barcelona: Plaza&Janes, 1991.
- De Asís Roig, Rafael, *Sobre el concepto y fundamento de los derechos: una aproximación dualista*, Madrid: Dykinson, 2001.
- , “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos” en Ignacio Campoy Cervera y Agustina Palacios, *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid: Dykinson, 2007, pp. 17-50.
- Delisle, Guy, *Shenzhen*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2011 [2000].
- , *Pyongyang*, Bilbao: Astiberri, 8.ª ed., 2013 [2003].
- , *Crónicas Birmanas*, Bilbao: Astiberri, 4.ª ed., 2013 [2008].
- , *Crónicas de Jerusalén*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2012 [2011].

- De Lucas, Javier, “La integración política como condición del modelo de integración” en *Entelequia. Revista Interdisciplinar n.º 4*, Málaga: Eumed, 2007, 271-282.
- De Spiegeleer, Chantaal y otros, *Los derechos del niño*, Álava: Ikusager, 1991.
- Díaz, Elías, *Estado de Derecho y sociedad democrática*, Madrid: Taurus, 9.ª ed., 2010 [1966].
- , “Legitimidad democrática versus legitimidad positivista y legitimidad iusnaturalista” en *Anuario de Derechos Humanos n.º 1*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1982, pp. 49-72.
- , “Deslegitimación del Derecho y del Estado en la Sociedad Capitalista Actual” en *Anuario de Derechos Humanos n.º 2*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1983, pp. 32-58.
- , “El Derecho: La razón de la fuerza y la fuerza de la razón” en *Derechos y Libertades*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Bartolomé de las Casas, Febrero - Octubre, 1993, pp. 209-224.
- , *Sociología y Filosofía del Derecho*, Madrid: Taurus, 2.ª ed., 1993.
- , “Respeto a la ley” en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 229-258.
- , “El poder de la legalidad, la razón de su legitimidad”, en *Revista Sistema n.º 17*, Madrid: Fundación Sistema, 2010, pp. 99-106.
- Dini, Paul y Ross, Alex, *Superman. Paz en la Tierra*, Barcelona: Norma, 2000 [1998].
- Dipaolo, Marc, *War, Politics and Superheroes. Ethics and Propaganda in Comics and Films*, North Carolina: McFarland Publishers, 2011.
- Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand, *Para leer al Pato Donald*, Madrid: Siglo Veintiuno, 33.ª ed., 1995 [1972].
- Duncan, Randy y Smith, Matthew J., *The power of comics: history, form & culture*. New York: Bloomsbury, 2013.
- Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Madrid: Península, 3.ª ed., 1990 [1922].
- Eco, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Liberdúplex, 3.ª ed., 2011 [1965].
- , *La definición del arte*, Barcelona: Martínez Roca, 1970 [1968].
- Eisner, Will, *Contrato con Dios: la trilogía*, Barcelona: Norma, 2008 [1978].
- , *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma, 2002 [1985].
- , *La narración gráfica*, Barcelona: Norma, 2.ª ed., 2003 [1996].
- Fariñas Dulce, María José, *Los derechos humanos desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*, Madrid: Dykinson, 2.ª ed., 2006.
- , “La reconstrucción intercultural de los derechos humanos” en Manuel Restrepo, dir., *Teoría crítica de los derechos humanos*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, pp. 73-95.

- Feierstein, Daniel, *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de la Argentina, 2007.
- , *Seis estudios sobre genocidio: análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión, exterminio*, Buenos Aires: Editores del Puerto, 2008.
- Fernández García, Eusebio, *Teoría de la justicia y derechos humanos*, Madrid: Debate, 1984.
- , “La cultura cívica y los derechos humanos” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 45-50.
- , “Algunas aporías de la educación para la ciudadanía”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política* n.º 12, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, julio, 2010, pp. 43-48.
- Fernández Gil, María Jesús y Ramiro Avilés, Miguel Ángel, “Derechos humanos y cómic: un matrimonio est-éticamente bien avenido” en *Revista Derecho del Estado* n.º 32, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 2014, pp. 243-280.
- Ferrajoli, Luigi, *Derecho y razón: Teoría del garantismo penal*, Madrid: Trotta, 1995.
- Gaiman, Neil, Dringenberg, Mike y Jones III, Malcolm, *Sandman: preludios y nocturnos* [1988-1989], Barcelona: ECC Ediciones, 2013.
- Galán, Pedro Cerezo, “Prólogo” en Pedro Cerezo Galán, ed., *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 11-13.
- Gallie, Walter Bryce, “Essentially contested concepts”, in *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 56., London: Aristotelian Society, 1956, pp. 167-198.
- García, Santiago, “Después del cómic: una introducción” en Santiago García, coord., *Supercómic: mutaciones de la novela gráfica contemporánea*, Madrid: Errata Naturae, 2013, pp. 7-23.
- Garzón Valdés, Ernesto, *Propuestas*, Madrid: Trotta, 2011.
- Gasca, Luis, *Tebeo y cultura de masas*, Madrid: Editorial Prensa Española, 1966.
- Giménez, Carlos, *España: una, grande y libre*, Barcelona: Debols!llo, 2013 [1976-1977].
- , “Todo” *Barrio*, Barcelona: Debols!llo, 2011 [1977].
- , “Todo” *Paracuellos*, Barcelona: Debols!llo, 7.ª ed., 2012 [1977].
- , “Todo” *36-39 Malos tiempos*, Barcelona: Debols!llo, 2011 [2006-2007].
- Goetzinger, Annie y otros, *Los derechos de la mujer*, Álava: Ikusager Ediciones, 1992.
- Gómez Romero, Luis, *El tiempo de los débiles: garantismo y literatura*, México: Porrúa, 2008.
- González García, José M., *Metáforas del poder*, Madrid: Alianza, 1998.
- González López, Jesús Ángel, *la narrativa popular de Dashiell Hammett: ‘Pulps’, cine y cómics*, Valencia: Universitat de València, 2004.

- Grassi, Alfredo J., *Qué es la historieta*, Buenos Aires: Columba, 1968.
- Habermas, Jürgen, “Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, Madrid: Alianza, 1998, pp. 267-280.
- Hunt, Lynn, *La Invención de los Derechos Humanos*, Barcelona: Tusquets Editores, 2009 [2007].
- Jares, Xesús R., *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid: Popular, 2.ª ed., 2002, pp. 75-102.
- , “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 75-102.
- Kant, Immanuel, *La metafísica de las costumbres*, Madrid: Tecnos, 1989 [1797].
- Laporta, Francisco, “Sobre el concepto de derechos humanos” en *Revista Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho* n.º 4, Alicante: Universidad de Alicante, 1987, pp. 23- 46.
- Lavado Tejón, Joaquín Salvador “Quino”, *Mafalda* n.º 14 de 14, Barcelona: Popular, 2008 [1964-1973], p. (49).
- Lebel, Jean Patrick, *Cine e ideología*, Buenos Aires: Granica, 1973.
- Lemkin, Raphael, *Axis Rule in Occupied Europe*, New York: Lawbook Exchange, 2.a. ed., 2008 [1944].
- Linz, Juan J., “Los problemas de las democracias y la diversidad de las democracias” en Rafael del Águila, Fernando Vallespín y otros, *La democracia en sus textos*, Madrid: Alianza, 1998, pp. 225-266.
- Lladó, Francesca, *Los comics de la transición: el boom del cómic adulto 1975-1984*, Barcelona: Glénat, 2001.
- Loeb, Jeph, Sale, Tim y Wright, Gregory, Batman. *El Largo Halloween*, Barcelona: ECC Ediciones, 2012 [1996-1997].
- Long, Mark, Demonakos, Jim y Powell, Nate, *El silencio de nuestros amigos*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2012.
- Lupano, Wilfrid y Moreau, Jérémie, *El Mono de Hartlepool*, Madrid: Dibbuks, 2013 [2012].
- Marín-Ortiz, Iris, “La norma obligatoria e inderogable de reconocer y garantizar los derechos humanos es exigible al poder constituyente”, en *Revista de Estudios Socio-Jurídicos* n.º 1, vol. 12, Bogotá: Universidad del Rosario, enero-junio, 2010, pp. 305-336.
- McCloud, Scott, *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao: Astiberri, 2009 [1993].
- McDowell, Linda, “La definición del género” en Ramiro Ávila Santamaría, Judith Salgado y Lola Valladares, comps., *El género en el derecho: ensayos críticos*, Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador, 2009, pp. 5-35.
- Merino, Ana, *El cómic hispánico*, Madrid: Cátedra, 2003.

- Millar, Mark, McNiven, Steve, Vines, Dexter y Hollowell, Morry, *Civil War*, Barcelona: Panini, 2010 [2006-2007].
- Moix, Terenci, *Historia social del cómic*, Barcelona: Bruguera, 2007 [1968].
- Moore, Alan y Lloyd, David, *V de Vendetta*, Barcelona: ECC Ediciones, 2013 [1982-1985].
- Moore, Alan, Gibbons, Dave y Higgins, John, *Watchmen*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 5.^a ed., 2009 [1986-1987].
- Moore, Alan, Bolland, Brian y Higgins, John, *Batman: la broma asesina*, Barcelona: Zinco, 1989.
- Moore, Alan y Campbell, Eddie, *From Hell*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2001 [1989-1996].
- Morris, Tom y Morris, Matt, "Men in Bright Tights and Wild Fights, Often in Great Heights and, Of Course; Some Amazing Women, Too!" en Tom Morris y Matt Morris, ed., *Superheroes and Philosophy*, Illinois: Open Court, 2005, pp. IX-XIII.
- Nakasawa, Keiji, *Barefoot Gen*, vol. 1, San Francisco: Last Gasp, 2004 [1972-1973].
- Nino, Carlos Santiago, *Ética y derechos humanos: un ensayo de fundamentación*, Buenos Aires: Astrea, 2.^a ed., 2007 [1989].
- Nussbaum, Martha, *Justicia Poética*. Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1997 [1996].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, New York: Naciones Unidas, 2008.
- Peces-Barba, Gregorio, *Escritos sobre derechos fundamentales*, Madrid: Eudema, 1988.
- , *Curso de Derechos fundamentales: Teoría general*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y Boletín Oficial del Estado, 1995.
- "Ética pública-ética privada" en *Anuario de Filosofía del Derecho n.º 14*, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 1996-1997, pp. 531-544.
- , Gregorio, "La incorporación del Derecho y de los derechos humanos en la educación" en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 25-44.
- Peces-Barba, Gregorio, Fernández García, Eusebio, De Asís Roig, Rafael y Ansuátegui, Francisco Javier, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, Madrid: Espasa, 2007.
- Peeters, Frederik, *Píldoras azules*, Bilbao: Astiberri, 7.^a ed., 2012 [2001].
- Posner, Richard, *Law & Literature*, EE.UU.: Harvard University Press, 2009.
- Prieto Sanchís, Luis, *Estudios sobre derechos fundamentales*, Madrid: Debate, 1990.
- Ramírez, Juan Antonio, *El "Cómic" femenino en España*, Madrid: Editorial Cuadernos Para el Diálogo, 1975.

- Ramiro Avilés, Miguel Ángel, “A vueltas con el paternalismo jurídico” en *Derechos y libertades* n.º 15, Época II, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid/ Instituto Bartolomé de las Casas, 2006, pp. 211-256.
- , “Prologo a la Edición Castellana: A vueltas con el moralismo legal” en Hart H.L.A, *Derecho, libertad y moralidad: las conferencias Harry Camp en la Universidad de Stanford (1962)*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 9-88.
- , “El derecho al sufragio activo y pasivo de los inmigrantes, una utopía para el siglo XXI” en *Revista Derechos y Libertades* n.º 18, Época II, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid/ Instituto Bartolomé de las Casas, 2008, pp. 97-124.
- , ed., *Derechos, cine, literatura y cómics. Cómo y por qué*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014.
- , “Un programa literario para la enseñanza de los derechos humanos” en Miguel Ángel Ramiro Avilés, ed., *Derechos, Cine, Literatura y Cómics. Cómo y Por Qué*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014, pp. 65-85.
- Ribotta, Silvina, “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial - El desafío del siglo XXI”, en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 153-194.
- , “La construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática: reflexiones sobre la educación para la paz en un mundo violento” en *Revista Europea de Derechos Fundamentales* n.º 17, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 2011, pp. 269-298.
- Riquelme Jiménez, Carlos José, *La enseñanza de los derechos humanos en la educación secundaria*, Madrid: Sanz y Torres, 2005.
- Rivaya, Benjamín y De Cima, Pablo, *Derecho y cine en 100 películas*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2004.
- , “Derecho y cine: sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica” en Miguel Ángel Presno Linera y Benjamín Rivaya, coords., *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2006, pp. 12-29.
- Roca, Paco, *El invierno del dibujante*, Bilbao: Astiberri, 3.ª ed., 2011 [2010].
- , *Arrugas*, Bilbao: Astiberri, 9.ª ed., 2012.
- , *Los surcos del azar*, Bilbao: Astiberri, 2013.
- Robles, Gregorio, *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, Madrid: Cívitas, 1992.
- Sacco, Joe, *Palestina. En la Franja de Gaza*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 3.ª ed., 2007 [1993].
- , *Gorazde. Zona protegida*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2.ª ed., 2006 [2000].
- , *El Mediador. Una historia de Sarajevo*, Barcelona: Planeta DeAgostini, 2004 [2003].

- , *Notas al Pie de Gaza*, Barcelona: Reservoir Books, 4.^a ed., 2012 [2009].
- , *Reportajes*, Barcelona: Reservoir Books, 2012 [2011].
- Salazar Benítez, Octavio, “Cine y valores constitucionales: El Derecho en movimiento” en Abraham Barrero Ortega, coord., *Derecho al Cine: una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2011, pp. 17-53.
- Satrapi, Marjane, *Persépolis*, Barcelona: Norma Editorial, 2.^a ed., 2013 [2000-2003].
- Smith, Adam, *La teoría de los sentimientos morales*, Madrid: Alianza, 3.^a ed., 2013 [1759].
- Spiegelman, Art, *Maus*, Barcelona: Reservoir Books, 11.^a ed., 2012 [1973-1986].
- Sullà, Enric, “El debate sobre el canon” en Enric Sullà, comp., *El canon literario*, Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 11-30.
- Thackeray, William Makepeace, “*Rex Ludovicus. Ludovicus Rex*” [Caricatura de Luis XIV], imagen citada en José M. González García, *Metáforas del Poder*, Madrid: Alianza, 1998, p. 90.
- Tamayo, Juan José y Fariñas Dulce, María José, *Culturas y religiones en diálogo*, Madrid: Síntesis, 2007.
- Töpffer, Rodolphe, “*Histoire de Monsieur Cryptogame*”, en Cham, Doré, Petit, Töpffer, *Pioneros del Cómic. Monsieur Cryptogame y otras historias*, Valencia: El Nadir, 2014 [1845], pp. 17-90.
- Tuvilla Rayo, José, *Educación en los Derechos Humanos*, Madrid: Editorial CCS, 2.^a ed., 1993.
- , “Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales” en Silvina Ribotta, ed., *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, 2006, pp. 205-262.

Instrumentos internacionales

- Asamblea General de las Naciones Unidas, *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*. Adoptada mediante Resolución 260 A (III) de 9 de diciembre de 1948, entrada en vigor desde el 12 de enero de 1951, de conformidad con el artículo XIII de dicho instrumento. Consultado el 5/3/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/genocidio.htm>.
- , *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada mediante Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- , *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*, artículos 3 y 6. Aprobada mediante Resolución 66/137, de 19 de Diciembre de 2011. Consultado el 9/5/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/UNDHREducationTraining.htm>.

- , *Declaración de los Derechos del Niño*. Aprobada mediante Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Consultado el 26/4/2014 de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV)).
- , *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Aprobada mediante Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Consultado el 25/4/2014 de https://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml.
- , *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptada mediante Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, en vigor desde el 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>.
- , *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adoptada mediante Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, en vigor desde el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27 de dicho instrumento. Consultado el 26/4/2014 en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>.
- , *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*. La Asamblea General, en su resolución 49/184, de 23 de diciembre de 1994, proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y acogió el proyecto de Plan de Acción para el Decenio contenido en el informe del Secretario General (A/49/261-E/1994/110/Add.1, anexo). Consultado el 7/5/2014 de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>.
- Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional, *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. Adoptado el 17 de julio de 1998, entrada en vigor el 1 de julio de 2002, de conformidad con el artículo 126 de dicho instrumento. Consultado el 5/3/2014 de [http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf).
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Aprobada el 14 de diciembre de 1960, en vigor desde el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14 de dicho instrumento. Consultado el 7/5/2014 de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- , *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Aprobada el 19 de noviembre de 1974. Consultado el 7/5/2014 de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- , *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Aprobado en noviembre de 1995. Consultado el 9/5/2014 de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos, *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Adoptada el 25 de junio de 1993. Consultado el 7/5/2014 de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>.

Naciones Unidas, *Carta de las Naciones Unidas*. Adoptada el 26 de junio de 1945, en vigor desde el 24 de octubre de 1945, de conformidad con el artículo 110 de dicho instrumento. Consultado el 25/4/2014 de <https://www.un.org/es/documents/charter/>.

-----, *Constitución de la UNESCO*. Aprobada el 16 de noviembre de 1945, entrada en vigor 4 de noviembre de 1946, de conformidad con el artículo XV de dicho instrumento. Consultado el 27/4/2014 en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Fuentes de internet

Amnistía Internacional, Centro de documentación de educación en Derechos Humanos. Consultado el 1/5/2014 de <http://amnesty.org/es/human-rights-education/resource-centre>.

-----, Historia de Amnistía Internacional. Consultado el 2/5/2014 de <https://www.amnesty.org/es/who-we-are/history>.

Bonilla, Xavier, “Bonil”, Diario El Universo, Ecuador, Sección de Opinión, Caricaturas, 6 de marzo de 2014. Consultado el 13/3/2014 de <http://www.eluniverso.com/2014/03/06/caricatura/2294606/bonil>.

DC Comics, Kindle, Watchmen. Consultado el 16/3/2014 de <http://www.dccomics.com/tags/graphic-novels>.

Diez, Horacio, *El color en el cómic*. Consultado el 30/9/2013 de <http://comic-historietas.blogspot.com.es/2010/10/el-color-en-el-comic-1.html>.

Hogarth, William, *Characters and Caricaturas*, Londres, 1743. Consultado el 4/6/2014 de http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/pd/w/william_hogarth,_caricaturas.aspx.

Museo de Altamira, “Prehistoria y Arte”, Consultado el 11/8/2013 de http://museodealtamira.mcu.es/Prehistoria_y_Arte/arte_Altamira.html.

Rábago García, Andrés, “El Roto”, Diario El País, España, Sección de Opinión, Viñetas, 23 de septiembre de 2013. Consultado el 13/3/2014 de http://elpais.com/elpais/2013/09/22/vinetas/1379875798_503031.html.

Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 6/9/2013 de <http://lema.rae.es/drae/>.

-----, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 11/9/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=arte>.

-----, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 6/11/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=adoctrinar>.

-----, Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 3/3/2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=narrativa>.

-----, Diccionario de la Lengua Española, Consultado el 21/4/2014 de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=educar>.

Reading Museum - Britain's Bayeux Tapestry, Tapiz de Bayeux, Consultado el 11/8/2013 de <http://www.bayeuxtapestry.org.uk/BayeuxContents.htm>.

Tilley, Carol L., *Seducing the Innocent: Fredric Whertham and the Falsifications that Helped Condemn Comics*, Consultado el 4/6/2014 de <http://utexas.metapress.com/content/bj22573441mv2845/>.

Tirant lo Blanch, Colección Cine y Derecho. Consultado el 20/3/2014 de <http://www.tirant.com/editorial/libros/juridico/cine-y-derecho>.

Whertham, Fredric, *Seduction of the Innocent*, Consultado el 4/6/2014 de <http://www.dreadfuldays.net/soti.html>.